دور الترجمة

في تعليم اللغات الأجنبية

تعلم لغة أجنبية وتعلم معها الترجمة

تأليف : إليزابيت لافو

ترجمة : د. حميد مطيع العواضي



دور الترجمة

في تعليم اللغات الأجنبية

تعلم لغة أجنبية و تعلم معها الترجمة

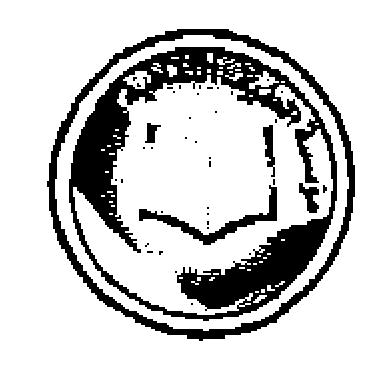
دور الترجمة
في تعليم اللغات الأجنبية
تعلم لغة أجنبية و تعلم معها الترجمة

تأليف

إليزابت لافو

ترجمة

الدكتور: حميد مطيع العواضي



مؤسسة العفيف الثقافية
ص . ب: 12484 صنعاء . الجمهورية اليمنية تلفاكس: 148 240
بريد إلكتروني: alafif@y.net.ye / http: //WWW.ynet.ye/alafif

العنوان : دور الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية: تعلم لغة أجنبية
وتعلم معها الترجمة.
المؤلفـــة: لافو (بروفسورة إليزبت)
المترجم : العواضي (د. حميد مطيع)
ترجمة، طرق تدريس، لغة إنكليزية، لغة فرنسية
الناشـــر: مؤسسة العفيف الثقافية .
الحجـــم: 21×14
الإخراج الفني : عصام مطيع العواضي
الطبعة الأولى: 2003م
رقم الإيداع في المكتبة الوطنية : 356/2002م
العنوان الأصلي:

Elisabeth LAVAULT , *Fonction de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire.* Collection : Traductologie n° 2, Didier Erudition, 1998. Paris. 126p ,

تصدير

إن أوروبا في نطاق التجمعات الاقتصادية و السياسية في العالم المعاصر -أمريكا الشمالية، روسيا، الصين، العالم العربي، أمريكا اللاتينية- هي التجمع الوحيد متعدد اللغات. فاللغات الإنكليزية ، والروسية، والصينية، و العربية، والإسبانية تُمَكِّن التجمعات الكبيرة الأخرى، بما لها من وحدة فكرية تسمح بها اللغة المشتركة، من تسهيل لا نظير له في التبادل الاقتصادي و التقني. ولكي تكون أوروبا في نفس الوضع فإن عليها أن

تتغلب على حاجز اللغة. و ينبغي على فرنسا أن تحسن تعليم اللغات مما هو عليه الوضع اليوم و عليها أن تقوي مكانة الترجمة. و هذان الهدفان يمكن الجمع بينهما على شرط تبني، اعتبارا من مستوى معين من المعارف اللغوية، خطوات المترجم المحترف في تعليم اللغات. أي أن يتم إفهام التلميذ معنى النص قبل أن يطلب إليه ترجمته. يجب أن تُظْهِر الطريقة المتعبة أن الفهم لكل كلمة و كل تركيب يؤدي إلى فهم النص، غير أن (إليزابت لافو) تفضل العكس حيث أن فهم النص مقدم على فهم عناصره اللغوية التي تكون لحمته وسداه. و بفضل فهم ما تنطوي عليها النصوص، فإن التلميذ يفهم معاني الكلمات و التراكيب التي استعصت عليه. فسيعرف اللغة الإنكليزية و يعرف كيف يترجم.

وتبرهن (إليزابت لافو) بمهارة أنها قد عرفت كيف تُكيِّف، لصالح تعليم اللغات، تقنية كنا نظن أنها حكر على من تضلعوا بتلك اللغات. و عليه، فإن آفاق طرق التدريس التي فتحتها على درجة من الأهمية أكان فيما يخص تعليم اللغات و فيما يخض الفهم الأفضل لما ينبغي أن يكون عليه تعليم الترجمة.

دانيكا سلسكوفتش Danica Seleskovitch

مقـــدمة

يرتكز هذا الكتاب على تجربة امتدت بي عـدة سـنوات كأستاذة للغـة فقـد درسـت اللغـة الإنكليزيـة في مسـتويات المدارس المتوسطة و الثانوية (مـن بدايتـها حتـى إتمامـها) وكأسـتاذة للغـة الفرنسـية في بريطانيـا، وفي الولايـات المتحـدة الإمريكيـة (المستوى المدرسي والجامعي)، ثـم كأسـتاذة محـاضرة للغـة الإنكليزية في جامعة استندال-غرنوبل الثالثة Stendhal-Grenoble3. و يرتكـز أيضـا علـى تجربـتي كمترجمـة للنصـوص العمليـة والأدبية. إن الاحتياج إلى تحليل الترجمة في فصول دراسة اللغة

وتحديد هذا الاحتياج وتوجيهه وجهة جديدة كان مرده صداما بين تأهيل جامعي من النوع التقليدي وتجربة تربوية تقليدية أيضا في مواجهة تطبيقات المترجمين المحترفين والبحث النظري الذي تقوده المدرسة العليا للترجمة والترجمة الفورية(ESIT). وقد تم العمل في نطاق أطروحة دكتوراه نوقشت في يناير 1983م في جامعة باريس الثالثة، السربون الجديدة ضمن المدرسة العليا للترجمة و الترجمة الفورية.

و قد نشرت الطبعة الأولى عام 1985م و على إثر هذه الأطروحة تتابع التفكير و نشرت عدة مقالات و محاضرات. أما طبعة 1998م هذه فإنها مزيدة ومنقحة بشكل كبير. بل أن استبيانا ميدانيا جديدا قد تم إجراؤه في ظروف شبيهة بظروف إجراء الاستبيان الأول (مع كونه في منطقة أخرى)، وقد أخذ في عين الاعتبار التطور في مناهج الكتاب المدرسي بين عامي 1983م و1998م. و رغم أن تقدما ملحوظاً قد أحرز في نطاق تعليم اللغات خلال تلك السنوات إلا أن منطلق الأطروحة الأول لم يتغير. فمازال الاحتياج قائماً لكثير من العمل اليوم حتى يتم تعليم الترجمة بطريقة أخرى. ومازال عَالَم المترجمين بعيدا عن عَالَم مدرسي اللغات. لكن هذا المُؤلَفّ و امتداداته في مختلف المقالات المنشورة في المجلات المتخصصة قد أسهم

بتواضع في التقريب بين هذين العالمين والتعريف بالترجمة التأويلية لدى مدرسي اللغات وأعاد إلى أذهان المترجمين إشكالية التعليم عامة.

إن الترجمة في نطاق تعليم اللغات الأجنبية والتي نسميها هنا " الترجمة التعليمية"، و التي تمثل لكثير من الناس مرادفا للنقل والترجمة التقليدين، قد خضعت عبر التاريخ لتطور أصابته تعثرات عديدة نزلت به من مكانه القوي في مناهج التعليم إلى درك أسفل ضمن مناهج المراقبة. وبدا لنا مفيدا في المقام الأول أن نذكر بإيجاز بمسار تطور المناهج منذ القرن التاسع عشر.

و مع ذلك فإن المؤلفات الخاصة بتعليم اللغات قد ابتعدت كثيرا عن ممارسة المدرسين اليومية. و لمعرفة كيف أن هؤلاء يستعملون الترجمة و بأي طريقة، ولأي هدف، فإننا قد أعددنا استبيانا أجاب عليه ما يناهز عشرين مدرسا في المدارس المتوسطة و الثانوية، و ذلك في عامي 1982م و 1998م وبرروا ممارستهم بضرب عدد من الأمثلة. وملخص هذا الاستبيان أوردناه في الباب الأول من هذا الكتاب. وكان هدف هذا البحث في الأصل مقارنة ممارسات الترجمة التعليمية مع ممارسات الترجمة المحترفة، و من هنا جاءت التعليقات على

الإجابات انطلاقا من محددات "النظرية التأويلية" التي طورتها المدرسة العليا للترجمة و الترجمة الفورية. إن التمارين المختلفة للترجمة التعليمية قد تطورت بناء على هذا لمعيار سواء على مستوى تعليم اللغات أو على مستوى تعليم الترجمة المحترفة.

و ثنائية الترجمة التعليمية و الترجمة المحترفة واضحة وسوف نحللها في الباب الأول من هذا الكتاب. و من الواضح أيضا أن "الترجمة التعليمية" ليست مرادفا "لطرق تدريس الترجمة" عندما يقع النظر إلى ذلك من جهة نظر التأهيل للترجمة المحترفة. و لهذا السبب قد رأينا مفيدا أن نعرض بعض التأملات عن الترجمة المحترفة في الباب الثاني. و قد تم وصف أداء "الترجمة التأويلية" انطلاقا من بعض الأمثلة المدرسية مما سمح بمناقشة فائدتها في مستوى تعلم اللغات. و بدراسة كيفية تعليم الترجمة المحترفة أمكننا أن نستقي بعض المبادئ و الطرق التي يمكن تطبيقها في فصل تعليم اللغات.

لكن إعادة الاعتبار للترجمة التعليمية و إغناءها بإسهامات الترجمة التأويلية يقتضي تفكيرا في مناهج التعليم نفسها. لقد اتجهنا في الباب الثالث نحو معدي مناهج التدريس الجديدة الذين أدخلوا منذ السنوات 1970م مقاربات في تعليم

اللغات تندرج في نطاق الاتجاهات الجديدة في البحث اللساني والنفسي والاجتماعي. و تقترح هذه المقاربات اتجاهات تُعْلِي بلا مراء من شأن الترجمة التأويلية بعد مراجعتها وتنقيحها من قبل النظرية التأويلية. وعلى سبيل الخلاصة فإنه انطلاقا من مثل حقيقي في درس تعليم اللغة يرتكز على الترجمة التأويلية فإننا قد لخصنا هذه المقاربات التكميلية في الترجمة وتعليم اللغات.

إن إطار هذا البحث في تعليم اللغات ينحصر في فصول تعليم اللغات في المدراس المتوسطة، و الثانوية الفرنسية. أما التعليم في الجامعة فإنه لم يؤخذ بعين الاعتبار ذلك أن جوهر البحث قد أنجز في اللحظة التي كانت كاتبة هذا البحث معلمة في المدارس الثانوية. و الإشكالية توضع في الجامعة بنفس الطريقة و نحيل إلى قائمة المراجع و إلى المقالات التي تعالج عن كثب هذا الموضوع. و رغم أننا قد استبينّا مدرسي اللغة الإنكيزية والألمانية، والإسبانية، والإيطالية، و الروسية فإن تفكيرنا يرتكز بالأساس على تعليم اللغة الإنكليزية خاصة.

لقد حرصنا عل استعمال مصطلحات بسيطة و تجنبنا ما أمكن المفردات المتخصصة كثيراً و التي تختلف باختلاف المدارس، أكان الأمر فيما يتعلق باللسانيات أو في تعليم

اللغـات. نتمنـى أن يكـون هـذا الكتـاب في متنـاول مدرسـي اللغات الأجنبية الذين لم يبحثوا في هــذه المجـالات و أن يثـير لديهم التفكير في ممارساتهم التربوية و لربما ساعدهم قليـلا في أداء مهمتهم العسيرة.

إليزبت لافو Elisabeth Lavault

الباب الأول

الترجمة التعليمية

الفصل الأول

التطور

يتسم تاريخ تعليم اللغات الأجنبية بثنائيـة كلاسـيكية بـين الطرق التقليدية ، وهي التي توصف غالبا بـ "الطـرق السـالبة" méthodes passives وترتكز على تعليم الألفاظ وقواعد النحو مباشـرة، والطرق "الحديثـة" وتعـرف بـ"الطـرق النشـطة" méthodes actives وتقوم علـى الممارسـة الشـفوية للغـة في المقـام situation وعلـى تعليم القواعد النحوية ضمنيا.

ولحسن الحظ فقد وقع التخلي عن الطـرق التقليديـة في التعليم الرسمي للغات الأجنبيـة في فرنسا ، وأخذ هذا التعليـم بالطرق الحديثة على تنوع أشكالها. ومع ذلـك فـإن مـا يجـدر

ملاحظته هـو أن تصـورات متعارضـة قـد تعايشـت في أغلـب الأحيان أو استُعمِلَت الواحدة تلو الأخرى .

وعلى مدى تطور طرق التعليم méthodes pédagogiques فـإن دور اللغة الأم ، ومثله دور الترجمة، لم يفـارق موقعـه في لـب النقاش حول تعليم اللغات .

إن الطرق التقليديـة - قواعـد النحـو / ترجمـة - هـي إرث عن تعليم اللغات الميتة ، اللاتينيـة و الإغريقيـة القديمـة، واللتان احتلتا لمدة طويلة مكانـة متميزة في التعليـم الثـانوي منذ عهد المـدارس الخاصـة في العصـر الملكـي حتـى مـدارس نابليون. و عندما أدخلت اللغات الحية كالألمانيـة والإنـكليزيـة في التعليم الثـانوي ، تم تطبيـق طـرق تعليـم اللغـة اللاتينيـة والإغريقية و التي كان هدفها تعلم قراءة نصوص قديمـة ، بـل فك رموز تلك النصوص. و كان هذا التعلم مطبقا على ما هو كتابي فقط، والكتابي السلبي ، لأن الأمر كـان مركـزا علـى القراءة أكثر منه على الإنتـاج المكتـوب . وكـان أسـاس ذلـك وصف اللغة و ليس ممارسة الخطاب. كما كان الهدف التعليمي في "التواصل باللغة الأجنبيـة" مسـتبعدا. فالمدرسـون يكتفـون بتعليـم المفـردات و التحفيـظ عـن ظـهر قلـب لقائمـة مـن الكلمات المتناظرة. أما النحو فإنهم يشرحون أولا القواعد قبـل

تطبيقها في جمل الترجمة إلى اللغة الأجنبية thème. وكانت الترجمة مفتاح هذه الطرق و تتبدى في أشكال عدة. ترجمة مطردة للكلمات الجديدة، مسرد بالكلمات المترجمة، تمارين الترجمة النحوية إلى اللغة الأجنبية، تمارين ترجمة إلى اللغة الأم تشبه فك رموز اللغة الأجنبية كلمةً كلمة. وفي هذا النوع من التعليم، فإنه لا مفر من أن يرجع التلميذ دوما إلى كلمات لغته الأم و إلى تراكيبها مستخدما اللغة الأجنبية كنسخة غير مطابقة للغته. زد على هذا أن تعلم المفردات عن طريق قوائم من الكلمات تَدْفَع التلميذ إلى تقسيم النص إلى وحدات معجمية لا تتطابق مع الوحدات الدلالية الأصلية فيقوم برصف الكلمات المترجمة التي يجدها في القاموس بطريقة موفقة أو غير موفقة.

وهكذا فإنه يقع تشبيه اللغة الأجنبية بنظام رمزي يَفْتَرِض لكل علامةٍ أجنبية علامةً في اللغة الأم. وهذه هي فكرة أن لكل مدلول دالاً في اللغة الأم ودالاً في اللغة الأجنبية وفقا لتقسيم متواز و مبسط. وعندئذ تكون النتيجة أن الترجمة، مهما كان شكلها، تفضي عامة إلى نوع من المانطة (نقل الشيفرة) transcodage والمُنَاقَلة transposition لكلمات لغة ما إلى كلمات لغة أخرى، فهي ترتكز على مقابلات مُشَفَّرة. ونظائر دلالية حُدِّدَتْ دلالاتُها خارج المقام

الحقيقي للتواصل. و هنا يمكن التعرف على بعض مظاهر الترجمة التقليدية إلى اللغة اللاتينية.

ولم يعد فشل هذه الطرق في مستوى التعبير الشفوي بحاجة إلى إثبات. أما ما يخص طرق تدريس الترجمة، فليست نتائج هذا النوع من التدرب على نقل الشفيرة سوى كارثة. لأن الترجمة التي يتم الحصول عليها لن تصمد طويلا أمام فحص القراءة بصوت مجهور. وهي طريقة بديهية يلجأ إليها المترجم المحترف ويقوم بها إذا أمكن قارئ "عادي" لا يعرف النص الأصلي.

إن الطرق "الحديثة" التي وقع تطبيقها في فرنسا منذ 1900 - طرق مباشرة و نشطة، وطرق سمعية شفوية ، وطرق سمعية بصرية - تشترك في أنها في مرحلة التعليم استبعدت الترجمة إلى اللغة الأم والنقل إلى اللغة الأجنبية، وفي أنها رفضت أيضا كل استعانة باللغة الأم .

إن الطريقة "المباشرة " التي كرستها في فرنسا التعليمات الوزارية الصادرة سنة (1901- 1902 - 1908م) ترمي إلى الاعتماد على مقام طبيعي في التعلم عن طريق الانغماس وذلك بإقامة علاقة مباشرة بين الموضوع (المعروض أو المرسوم) أو الحدث (المرسوم أوالمقلد) والدال الأجنبي. والهدف هو أن يخلق لدى

التلميذ حِسَّ الربط المباشر والفطري بين الشيء أو الحدث المقصود واللغة الأجنبية، مع تجنب كل تداخل باللغة الأم، وبالتالي تجنب نقل الشيفرة بين لغة أو أخرى.

ومن أجل إعادة خلق مقام تواصلي داخل الفصل الدراسي، فإن المدرس يَفْرِض اللغة الأجنبية كوسيلة وحيدة في التواصل مُعتبرا أن كل تدخل للغة الأم عائق للتقدم اللغوي.

> " لا ينبغي أبدا للمدرس أن ينطق كلمة باللغة الأم بغاية إكساب التلاميذ معنى كلمة ما. لأنه ليس بحاجة إلى ذلك وعليه ألا يتسامح أبدا مع التلميذ في أن يقول كلمة واحدة في لغته الأم (...) ينبغي للطفل أن يفهم مباشرة دون اللجوء المسبق إلى الترجمة الذهنية"(1)

وقد مَثَّل هذا آنذاك قفزة هامة سرعان ما تحدد مداها بسبب ثقل النظام، و مقاومة عدد هام من المعلمين ونقص تأهيلهم، ثم تَطَرُّفِ بعضهم (من هنا جاءت الصورة الكاريكاتورية لأستاذ اللغة الإنكليزية بـ"الطريقة المباشرة" والذي كان يدخل الفصل و معه أدوات الطبخ في حقيبته)، ثم الصعوبة الواضحة في الانتقال من الحقيقي إلى المجرد. إن الطرق المباشرة لهذا السبب قد تأخر تعميمها و تلاشت مع الحرب العالمية الأولى. لكن من وجهة نظر تربوية كانت

---

(1) تعليمات وزارية سنة 1908

مساهمتها"هامة بالمعنى الدقيق" وأدت وظيفتها بوصفها "قالبا تاريخيا حقيقيا للطرق التي جاءت بعدها"(2). إن الطريقة "النشطة" التي جاءت عَقِبَ الطريقة المباشرة في عام 1925م قد استمرت حتى الستينيات من القرن العشرين وشكلت امتدادا مرنا ازداد تركيزه على التفاعل بين المعلم والفصل وعلى الأنشطة الفردية للتلميذ.

أما الطرق السمعية الشفوية ، والسمعية البصرية التي أُدْخِلَت في الستينيات من القرن العشرين فإنها كانت تستند على النظريات اللسانية وعلى فرضيات التعلم المُعْتَمِدةَ على مبدأ التَّأقلم أو التَّكيُّف فقد أُعْتُبِر تعلم لغة أجنبية بمثابة (منهج آلي في تلقن العادات). ففي الطرق السمعية الشفوية التي تقوم على سلسة متتابعة من التدريبات البنيوية المكررة خارج السياق عادة والتي تهدف إلى إيجاد استجابات لفظية ، فإن الترجمة لا تتدخل سوى من أجل إيضاح الجمل المستعملة كنماذج في التمارين البنيوية. أما الطرق السمعية البصرية فإنها تزعم أنها تُقْصِي جذريا اللغة الأم مُسْتَبْدلَةً بها وسيلة بصرية مناسبة (صورة ثابتة أو فيلم) وهو ما يصاحب بلا غموض عرض الدوال الأجنبية. وكان كبار المدافعين عنها

(2) C.Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan, CLE international, Paris, 1988,p.202.

مثل الأمريكيين (شارل فريس Charles Fries) و(روبرت لادو Robert Lado) يعادون بشدة الترجمة في نطاق تعليم اللغات. ولكن هل معنى ذلك أن الترجمة لم تعد موجودة منذ مجيء الطريقة المباشرة؟

ينبغي في البدء ملاحظة أنه، حتى في أوج لحظة التحمس للطريقة المباشرة فإنه قد وقع الحفاظ على النقل (الترجمة إلى اللغة الأجنبية) النحوي " كوسيلة للمراقبة لا مادة للدراسة"[3]، والترجمة الأدبية إلى اللغة الأم و ذلك في فصول التقوية في الثانوية. فالترجمة الأدبية إلى اللغة الأم كانت موضعا لتعليمات دقيقة، وكانت الإدارة العامة للتفتيش تثني بانتظام على قيمة هذه الترجمة تربويا وتعليميا ففي عام 1909م نجد قولهم :

> " مهما كانت اللغة المقصودة فإن الترجمة إلى اللغة الأم هي وسيلة لتعليم تلك اللغة. وما أنفك اعتبار الترجمة يتزايد كوسيلة تطبع في ذهن التلميذ، في وقت واحد، مضمون النص، وبعض فضائل اللغة الأجنبية التي عن طريقها يقع إدراك العبقرية الأجنبية. وإنها وسيلة للثقافة اللفظية وفي نفس الوقت للثقافة العامة كما أنها تمرين مساعد للغة الأم."[4]

(3) تعليمات وزارية سنة 1908م.
(4) Conférence d'Emile HOVELACQUE, «la version », in Instructions sur les programmes secondaires, 1909

لقد انحصرت ممارسة الترجمة على التمرين الأدبي أساسا و الذي كان يندرج في نطاق التعليم الأدبي. ولكن هل يكفي أن نقول أن اللغة الأم التي استبعدت في نطاق دروس اللغات الأجنبية قد أقصيت بشكل نهائي؟ فثمة اليوم اتفاق على القول أن القطعية مع اللغة الأم لم توجد مهما كانت الطريقة التربوية التعليمية المستعملة من أجل تجنب التداخل.

" ففيما يخص المراهق و الراشد اللذين يكتشفان لغة ثانية، فإن التجربة التي يمثلها مقام الاكتساب سرعان ما يعاد تنظيمها عن طريق اللغة الأم (...) إن الصيغ اللفظية للغة الثانية لا تكتسب معنى سوى عبر شاشة اللغة الأم. "[5]

ويتولد لدى التلميذ الراشد بصفة خاصة حاجة إلى الإيضاح الذهني إزاء اللغة الأجنبية، (حاجة إخضاع المكتسب اللغوي لإدراكه العقلي) وهو أمر سرعان ما يتحقق بين لحظة وأخرى من الدرس عن طريق اللغة الأم طبعا. ومن جهة أخرى فإن مناهج الطريقة المباشرة أو الطرق السمعية البصرية التي تربط دالا أجنبيا معينا بشيء أو حدث يمكنها أن تؤدي أيضا إلى ربط ذهني مع دال من اللغة الأم حتى وأن رفض المدرس الإفصاح عن ذلك علانية ونتساءل اليوم ما إذا كانت :

(5) C.P. BOUTON, *L'Acquisition d'une langue étrangère*, Klincksieck, Paris, 1974, p. 168.

" فكرة أن تَعَلُّمَ لغة أجنبية ينبغي أن يتم بـالتوازي مع اللغة الأم ولكن في قطيعة تامة عن كل ترجمة بينهما، هي فكرة من افتراض طرق التدريس"(6)

إذاً كيف يمكن تجنب أن تَتَرَسَّخَ لدى التلميـذ مقـابلات هي أحادية المعنى بين الدال الأجنبي ، و"الشيء" المشـار إليـه، والـدال في اللغـة الأم ؟ هـل يمكـن اجتنـاب أنـواع الترجمـة التلقائية ؟ إنـه لمـن المحتمـل أمـام الشـيء أو الحـدث أو المقـام الموصوف باللغة الأجنبية أن يتفاعل التلميذ عن طريـق منـهج من الترجمة الذهنية يصعب التحكم به.

و هكذا يبدو جليا في تعليـم اللغـات أن آليـة الترجمـة حاضرة حتى و إن كـانت المنـاهج ترفـض الترجمـة في ذاتـها. وتكون نتيجة تلك الآلية أن تعتري الترجمة جملة من العيوب فتكون ترجمة حرفية بل خاطئة وتترسخ بطريقة غير واضحة في ذهن المتعلم إن لم يتم تصويبها بطريقة واضحة.

وعليه فإنه من المفيد إعادة اعتبار دور الترجمة في تعليـم اللغات. إن المناهج التي تتطور منذ سبعينيات القـرن العشـرين سـواء سُـمِّيت " وظيفيـة مفهوميـة " أو علـى سـبيل التوسـع "تواصلية" منذ ثمانينيات القرن العشرين تذهب في هذا الاتجاه. إنها ،اعتمادا على علم اجتماع التواصل وعلم اجتمـاع اللغـة

(6) J.R. LADMIRAL , *Traduire, théorèmes pour la traduction*. Payot, Paris, 1979, p.32.

وعلم النفس اللغوي ، تُقَدِّم نظرية في التعلم تَجِدُ فيها اللغةُ الأمُ مكانَتَها. وعليه فإنها تُعِيد الاعتبار للمقارنة بين اللغات وتشجع الترجمة . ومع ذلك فإنه من المناسب تحديد وظيفة الترجمة ذلك أنه حتى لو كانت الترجمة التعليمية مقبولة، فإنها لا تنفك كونها تمرينا غامضا بعيدا كل البعد عن الترجمة المحترفة.

الفصل الثاني

الترجمة التعليمية و الترجمة المهنية

لقد صار التمييز بين الترجمة التعليمية و الترجمة المهنية أمرا مقبولا. لأنهما مظهران "للنشاط الترجمي" يختلفان في ظروف الإجراء و في الشكل و الأهداف والغايات. فالترجمة التعليمية في فرنسا ترادف "النقل" إلى اللغة الأجنبية thème و"الترجمة" إلى اللغة الأم[7] version . مع العلم أن وجود لفظتي thème و version (و هما خاصتين بالفرنسية) هو دليل على خصوصية هاتين العمليتين اللتين لا تعنيان بالضبط ما يقصد به لفظ "ترجمة". و إنما يقصد بهما

(7) درجت العادة أن تستعمل بعض الدول العربية كلمة النقل للإشارة إلى ما يمكن تسميته بـ "التعجيم" أي الترجمة إلى اللغة الأعجمية ، و أن تستعمل كلمة الترجمة للإشارة إلى التعريب أي الترجمة إلى اللغة العربية. و لم نستعمل مصطلحي التعجيم والتعريب هنا لعدم مطابقتهما للحال المتحدث عنها في النص الأصلي (المترجم).

أحد "المعاني" البسيطة للترجمة (من اللغة الأم و إليــها) و إلا لاستعملها المترجمون المحترفون أيضا. زد على هـذا أن الترجمـة التعليمية غالبـا ما تُشَبَّه بالترجمة "الحرفيـة"، أو "الجامعيـة"، أو "الأكاديمية" التي تريـد لنفسها أن تكـون وفيـة للكلمـات وللصيغ الأصلية، وأن تكون أكثر صحة و أناقة ما أمكن، لكن لا تفلح في أن تدرأ عن نفسها أنها ترجمة . و حـين نتفحص عن كثب كيف تتم ممارسة الترجمة التعليمية يتبين لنا أن لها أشكالا متنوعة و يمكنها أن تقوم بوظائف عدة.

و دون الدخول في تفاصيل الفروق الواضحة في الغايـات و في إطار العمل الـذي يقـابل بـين النشـاط المهني للمترجم والنشاط التعليمي للمدرس و التلميذ ، فـإن مـن المناسب أن نذكر بأن الأهداف مختلفة جدا. فهدف المترجم المحترف هـو أولا في الوفاء بعقد أبرمـه مع أحـد الزبـائن: و العقـد يقتضـي أن يُترجم نصاً ما ، بمعني آخر إنتـاج وثيقـة موجهـة لجمهور مـا لايستطيع بسبب عـوز في الكفـاءة في اللغـة المصـدر أن يـدرك المعنى بشكله الأصلي.

> " إن المترجم لا يترجم كلمات أوجُمَلا في المطلق، لكنـه يترجم دوما نصوصا حقيقة موجهة إلى جمهور محدد"[8]

---

(8) Jean DELISLE, *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, Editions de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1980, p.42.

إن الأدوار قد حُددت بوضوح، ثمة زبون أي ذلـك الـذي يدعو إلى الترجمة و يدفع من أجلها، و هو عامة ليس الكـاتب (و لكن في بعض الحـالات يمكـن أن يكـون كذلـك)، و ثمـة الكاتب أو الكتّاب أو المؤسسة أي مُنْتج الوثيقة الأصلية، و ثمـة المقصود بالترجمة أو المُسْتَعْمِل لهـا أو القـارئ العـادي للنـص والذي قد يكون في بعض الحالات الزبون نفسـه، و في الأخـير ثمة المترجم و هو الوسيط الأساسي و الوحيـد الـذي بدونـه لا تتم عملية التواصل. وهو تواصل في اتجاه واحـد لأن الجمـهور الـذي يتلقـى الترجمـة لا يسـتجيب عامـة للمـترجم و لكـن للزبـون، عـدا في حـالات الترجمـة الفوريـة و بـالخصوص في ترجمة الربط الفورية . فالغاية مهنية و الهدف هدف تواصلي.

و في المقابل فإن الغرض من الترجمـة التعليميـة هـو في الأساس تربوي تعليمي. فممارسـتها تكـون في نطـاق فصـول دراسة تعليم اللغـات (عـدا حـالات خاصـة مـن الامتحانـات والمسابقات). والجمهور المتلقي هو أما الفصل الدراسي أو الأستاذ. وفي كلتا الحالتين فإن الجمهور يبقي محدودا ومألوفا. فالترجمـة حينئذ لم تعد غاية لكنها وسيلة، لاسيما أن المـهم فيـها ليـس مضمون الوثيقـة، و المعنـى الـذي يحملـه النـص لكـن القيـام بالترجمة والوظائف المختلفة التي تتمخـض عنـه: كإكسـاب

التلاميذ اللغـة، وتحسين مستـــواهم فيـها، وتقييـــم الفـهم ومـــراقبة تطـــــوره، وتمتـين مـا اكتسـبوه عنـها وتثبيـت تراكيبها لديهم...

وعليه يمكن القول :

"إن ما تهدف إليه "الترجمة الحقيقة" هو القيام بـأداء يرتبـط بـها ذاتيـا (أداء في اللغـة الهـدف). أمـا "الترجمـة التعليميـة " فـهي فقـط اختبـارا للكفـاءة (كفـاءة في اللغـة الهدف و اللغة المصدر) وتندمج في نطاق تعليمي أوسع ".[9]

---

(9) Jean DELISLE, op.cit.,p.41

الفصل الثالث

مختلف أشكال الترجمة التعليمية

1ـ الترجمة الإيضاحية

لا تعني الترجمة التعليمية فقط التمارين التقليدية مثل النقل إلى اللغة الأجنبية و الترجمة منها إلى اللغة الأم و لكن أيضا كل الحالات التي يلجأ فيها المعلم إلى لغة المتعلمين الأم حين يتم أداء الدروس باللغة الأجنبية. و هذا يحدث حين تبرز لدى الأستاذ حاجة إلى ترجمة كلمة أو تعبير أو صيغة تدخل في النص المدروس أو تظهر فيه لأول مرة، أو حين يوضح الصعوبات النحوية الجديدة أو يعلق عليها باللغة الأم مستعملا الترجمة الحرفية للتراكيب.

وفي كلتا الحالتين، فإن الأمر لا يتعلق بالنصوص لكن بعناصر معجمية ولغوية مستخرجة من سياق ما (موضوع الدرس) والتي يعد فهمها ضروريا من أجل الفهم الكامل للنص. فنحن نتحدث إذن عن " ترجمة إيضاحية "

ففي أثناء الترجمة الإيضاحية يكون المدرس هو المترجم و يستعمل الترجمة لتوصيل معنى ما إلى التلاميذ الذين قد لا يحسنوا إدراك ذلك المعنى دون مساعدة منه. فالأمر يتعلق إذا بفعل تواصلي يتم فيه نقل إحد المعاني الذي إن لم يتم نقله كذلك سيبقى خفيا على التلميذ. ولا يمكننا أن نتحدث هنا عن اختبار للأداء أو للكفاءة . ولكن عن أداء حقيقي للمدرس-المترجم مصدره المباشر كفاءته، وهدفه توسيع كفاءة التلميذ.

ولا يكمن وجه الاختلاف عن الترجمة المحترفة في هذين المستويين، ولكن في كون الترجمة الإيضاحية تطبق على عناصر معزولة من اللغة ، وتقتصر في أغلب الأحيان على ترجمة حرفية ، كلمة كلمة . زد على ذلك أن هذا النوع من الترجمة له هدف فيما ماوراء اللغة métalinguistique لأنه ينتمي إلى خطاب الأستاذ الذي يتحدث عن اللغة من أجل إيضاحها وتعليمها. فالترجمة الإيضاحية توصل معنى، ولكن ما يهم ليس القيمة الدلالية لعناصر الخطاب و ما تحدثه هذه العناصر

من أثر، و لكن لما لها من قيمة تربوية تعليمية في إيضاح الظواهر اللغوية. فالترجمة الإيضاحية تخدم تعليم اللغة أي أنها ضرب مما وراء اللغة métalangage (كلام اللغة عن نفسها).

2 ـ تمارين الترجمة

عندما يتعلق الأمر بالنقل أو الترجمة إلى اللغة الأم فإن الأدوار تنعكس : فالمترجم هو التلميذ والمدرس يصبح متلقيا. لكن هذا المتلقي له وضع متميز لأنه يعرف مسبقا معنى النص . فالتلميذ لا يترجم لنقل رسالة إلى متلق لا يجيد اللغة المصدر لكنه يترجم من أجل البرهنة على كفاءة لغوية جديدة اكتسبها حديثا و لكي يقيمه أستاذه.

فلا يوجد تواصل من أجل المعنى في عملية الترجمة هذه، ولكن يوجد بكل تأكيد نوع من التبادل : فالتلميذ ، بناء على طلب المدرس ، يقوم بإنجاز ما ينم عن نجاح في تعليمه أو فشل فيه، إن على المستوى اللغوي (صحة الأداء ودقته) أو على المستوى النفسي (الجهود المبذولة، أوالرغبة في إتقان العمل، أو العمل غير المتقن). وتندرج هذه التمارين في جدلية معقدة من العلاقات بين المعلم والتلميذ. وبهذه الصفة ، فإن هذه التمارين تشترك في عملية التواصل المتميزة التي تترسخ في كل تجربة تعليمية.

فإذا كان ما يمارس من النقل اليوم هو دوما نقل "محاكاة" فإن الترجمة إلى اللغة الأم متعددة الصور :

- الترجمة ذات النمط الكلاسيكي (لأنها موروثة عن اللغات الميتة) وترتكز على ترجمة مقاطع (قصيرة) لنص أدبي لم تسبق دراسته .

- الترجمة المعدة ، وإن كانت تتم شفويا ، فإنها تقوم على ترجمة نص بكامله أو جزء منه (عامة غير أدبي) ، ويكون معناه قد وضح خلال عدة حصص دراسية. إنه تمرين سريع، وحر إلى حد ما، يسهدف إلى مراقبة فهم النص بالتركيز على المعنى العام ومنطق الأفكار ووضوحها، على حساب البحث الدقيق عن " أفضل الطرق للتعبير باللغة الأم".

- الترجمة المعدة ، وتكون مهيأة ومكتوبة ، وهي تعميق للتمرين السابق. وعمادها مقطع قصير من نص ما قد دروس في جملته. وهي بذلك أيضا تمرين أسلوبي.

يمكن دراسة أشكال أخرى من الترجمة التعليمية كالتي يسميها جاكوبسون Jakobson الترجمة داخل اللغة intralinguale مع الاستعمالات المتنوعة للشروح داخل نفس اللغة، وكذلك

الترجمة بين العلاميات Intersemiotique. التي تقتضي تمارين على الإنتاج اللغوي إنطلاقا من علامات و صور. ويضطلع هذان الشكلان بدور كبير في نطاق المناهج الأكثر حداثة ويندرجان في إطار البحوث حول ماوراء اللغة.

الفصل الرابع

تقديم المدونة

1ـ الأهــداف

لقد عرضنا على عدد محدود من المدرسين في المدارس المتوسطة و الثانوية استبيانا يتعلق بممارستهم التعليمية اليومية ويركز على أربعة مواضيع أساسية . و لم يكن الهدف هو الحصول على إحصائيات قد لا يكون لها أي معنى باعتبار قلة عدد عينة الاستبيان، لكن إرساء قاعدة للتفكير تمكن من التعليق لا حقا على الإجابات وفق المواضيع . وهو عمل بدا أكثر فائدة، إذ أن العديد من المدرسين قد ردوا بإجابات مفصلة جدا ومزودة في بعض الأحيان بالأمثلة.

المواضيع الأربعة هي الآتية :

1 - الترجمة الإيضاحية : هل هي ضرورية وفي أي الحالات ؟

2 - الترجمة المعدة لنصوص مدروسة : هل لابد منها بعد كل نص ولماذا ؟

3- الترجمة بغرض الرقابة :كيف يستعمل النقل أو الترجمة إلى اللغة الأم من هذا المنظور ؟

4 - المدرس-المترجم : باعتبار تأهيل المدرس لغويا، هل يمكن لمدرس اللغة أن تكون له كفاءة المترجم أو معلم الترجمة ؟

وقد بدا لنا هاما أن نرى ما تقوم عليه الممارسة التعليمية للترجمة (دواعيها، وأغراضها، وتقنياتها) و لكن أيضا استبيان المدرسين حول وضعهم قياسا بالترجمة المهنية وعن العلاقات التي يقيمونها بين هذه الترجمة وممارستهم التربوية التعليمية .

تم أجراء الاستبيان عام 1982م في مؤسسات التعليم في منطقة باريس ثم أجري الاستبيان من جديد في عام 1998م في مؤسسات التعليم في منطقة غرنبل Grenoble. و التعليق على النتائج يأخذ في عين الاعتبار مرحلتي الاستبيان. أما مؤشرات التطور بين الفترتين المشار إليهما فسوف تذكر في ملخص نهائي.

2ـ الاستبيان

استبيان موجه إلى مدرسي اللغات

هذا الاستبيان، الذي يندرج في إطار بحث يتعلق بدور الترجمة في تعليم اللغات، يتعلق بممارستك التعليمية اليومية. لا تتردد بأن تعطى أمثلة محددة (حتى وإن بدت لك بديهية) وأن تعطى تفاصيل أو فويرقات مستعملا ظهر كل صفحة. اقرأ في البدء الاستبيان كاملا قبل الشروع في الإجابة. وذلك لتداخل بعض الأسئلة. شكرا لحسن تعاونكم .

لغة التعليم و المستويات

أولا: الترجمة الإيضاحية

1 - هل يبدو لك ممكنا أن تمارس التعليم مستعملا فقط اللغة التي تعلمها دون اللجوء إلى الإيضاح باللغة الأم، أو إلى ترجمة التراكيب والكلمات الجديدة ؟ (لا تدخل في الحسبان تمارين الترجمة كمادة في ذاتها).

2 - ما هي في المتوسط النسبة المئوية لدروسك التي تؤديها باللغة التي تعلمها ؟ (حدد، إذا اقتضى

الأمر، الفــروق وفقـا للمســتويات ، قـارن الطـلاب المبتدئين بمن هم في المستويات النهائية.. الخ).

3- إذا كانت النسبة ليست 100٪ وَضِّحْ في أي الحـالات تلجـأ إلى الإيضــاح باللغــة الأم (أو إلى الترجمــة "الإيضاحية " بكلمات أو تراكيب مـن اللغـة الأم) وعليه فَصِّل كما تشاء كل نقطة من النقاط التالية:

أ - ترجمـة الوحـدات المعجميـة (في أي حالــة ولأي هدف)

ب - ترجمـة الـتراكيب النحويـة (أوضــح متــى يتدخل الإيضـاح باللغـة الأم وفي أي شـكل وما إذا كان منتظما)

جـ - التعليقات الثقافية .

د - حالات أخرى .

ثانيا: ترجمة نصوص مدروسة

1- بعد أن تكمل إيضاح أحد النصوص هل تطلب دوما من التلاميذ ترجمته (دائماً، أحياناً، نادراً، أبداً)؟

2- كم يستغرق هذا التمرين من الوقـت قياسا بـالوقت المكرس لإيضاحه ؟

3- هل تطلب من التلاميذ إعداد الترجمة كتابيا أم شفويا ؟ لماذا تفعل ذلك أو لماذا لا تفعل ذلك؟

4- لأي الأسباب و لأي هدف ترى أنه من الضروري ترجمة نص مدروس ؟ لماذا ؟ أو لم لا؟

ثالثا: الترجمة بغرض الرقابة

1- الترجمة إلى اللغة الأم : هل يحدث أن تعطى ترجمة مكتوبة بغاية الرقابة ؟ حدد : ما إذا كان يُطلب القيام بها في المنزل أو في الفصل ، وما إذا كنت تسمح باستعمال المعجم ، وما إذا كنت تعطى إيضاحات للألفاظ غير المعروفة ، وما إذا كان النص جديدا أو سبق للتلاميذ الاشتغال به؟

2- النقل : هل تعطى جملا في كل امتحان مكتوب؟ (دائماً، أحيانا ؟ نادرا ؟ أبدا)؟ ما هي النسبة المئوية للدرجات التي تعطي لهذا التمرين؟ ما هي في رأيك فائدة النقل؟

3- التقييم هل تتوقع ترجمة تتطابق مع نسخة وحيدة للتصحيح؟ كيف تتعامل مع التنوعات؟ (خاصة الترجمة الصحيحة التي غالبا لا تأخذ بالتعابير المسكوكة التي كنت تتوقعها)؟

4- ما هي التمارين الأخرى التي تستعملها بغرض الرقابة ؟

رابعا: المدرس-المترجم

1- هل تعد دوما ترجماتك في المنزل (كتابة) أو يحدث أنك ترتجلها في الفصل (عند نهاية الحصة على سبيل المثال) ؟

2- هل قمت بترجمات (منشورة)؟ إن لم يكن الأمر كذلك، هل تحب أن تكون مترجما؟ أو مترجما فوريا؟ في هذا الاتجاه هل ترى أنه من الضروري أن يتلقى المرء تأهيلا متخصصا) ؟

3- هل يكون دور مدرس اللغات هو تعليم كيفية الترجمة ؟ هل تشعر أنك مؤهل لأداء هذه المهمة؟

خامسا: الخلاصة

من أجل إكمال هذا الاستبيان رتب حسب الأهمية (1 ، 2 ، 3، .. إلخ) الأسباب التي تدفعك إلى القيام بالترجمة في الفصل (ضع الفويرقات واكمل عند الضرورة):

- التحقق من المعارف اللغوية للتلميذ .
- ضمان فهم النص .
- تحسين معرفة التلميذ باللغة الأجنبية .
- فحص وتصحيح لغته الأم .
- تقويم و(تحسين) اتساق الفكر وضوح التعبير عند التليمذ.

- تعليم كيفية الترجمة .

- إيضاح أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغتين .

- استيعاب جمالية النص الأدبي والقيام بتمرين أسلوبي.

- تنمية روح المبادرة والإبداع لدى التلاميذ .

- أخرى .

الفصل الخامس

تحليل المدونة و التعليقات

1ـ الحقائق

إن دراسة ممارسات التعليم سواء تعلقت بالثمانينيات من القرن العشرين أو التسعينيات منه تُبْرِز حقائق تبين بشكل جيد العناء الذي يحس به الأساتذة إزاء الطرق التي لا يتمكنون من تطبيقها برمتها.

فثمة شعور بالعجز والحرمان أيضا، بل والحقد على المنظرين الذين يشيدون نماذج ترتكز على تجارب عملية قديمة لا تنطبق اليوم على المعيش المدرسي، أو تقوم أيضا على طرق تحققت تحت ظروف أفضل (فصول مختارة ، مدارس تجريبية

.... إلخ) . و الوقـع أن أي "وضـع تعليمـي" يتحــدد وفــق العوامل التالية :

- "المتعلمون" الذين يمكن أن يكونوا تلاميذ، أو طلابــا، أو راشدين ، إذ ينبغــي أن يؤخـذ في الاعتبـار سـنهم، وتأهيلهم السابق، واحتياجاتهم، وحوافزهم.

- مدة التعليم فهل يحصل المتعلم على خمــس ســاعات في اليوم لمدة شهر أو ثلاث ساعات في الأســبوع لمـدة أربع سنوات ؟

- الحيز المكاني وشروطه، أي الفصل الدراسي. وهــو، في آن معا، مكان مــزود بالإمكانيــات التربويـة الهامـة إلى حد ما، (مرتب، مجهز ، مريح... إلخ). وفيـه مجموعـة إلى حد ما وافرة العدد ومتجانسة.

- المدرس من حيث تأهيله، وتجربته، وحوافزه الشخصية.

ويؤخذ في الحسبان أيضا النظام الذي تنـدرج في نطاقـه التجربة التعليمية، وفي المقام الأول الأهداف المطلوب تحقيقها.

لم تكد تتطور ظروف البحث الذي أجريناه منــذ خمسـة عشر سنة. فهو يندرج في سياق تعليمي منمــط نسـبيا بسـبب المركزية الشديدة للنظام المدرســي الفرنسـي (عـدد السـاعات،

المنهج الدراسي، الظروف المادية) ولكنه أيضا غير محدد و ضبابي بسبب العدد الضخم للطلاب والمدرسين المعنيين به. فالمتعلمون هم فقط تلاميذ (ولهذا فإننا نستخدم هذا اللفظ دوما). بمعنى أنهم مراهقون تتراوح أعمارهم بين 11-18سنة وقد تابعوا منذ سن السادسة تعليما مدرسيا تحدده برامج وزارة التربية والتعليم . فحوافزهم كثيرة التنوع وقوية خاصة فيما يتعلق بالإنكليزية (كالأسباب التي ترجع إلى مسايرة الموضة وإلى الخضوع للهيمنة اللغوية والاقتصادية الواضحة). و أحيانا تنعدم هذه الحوافز كلية.

ولأن التعليم مفروض فرضا، فإنه يقع الإحساس به غالبا كما لو أنه قيد . فالخيار الوحيد للتلميذ ينحصر في اختيار إحدى اللغات (الإنكليزية ، أو الألمانية ، أو الإسبانية، أو الروسية ... الخ). وهو اختيار يبقى في ذاته محدوداً، وتنوعه مرهون بالمؤسسات التعليمية . فالمدرسون قد نالوا تأهيلا جامعيا زِيدت عليه دورات عملية ذات فاعلية متنوعة. وهكذا وقع الإلقاء بهم في الحلبة دون إعداد حقيقي، فما لبثوا أن تخلوا عن أوهامهم وحيويتهم. فعدد تلاميذ الفصول يتراوح بين 25 - 35 تلميذا في نفس السن (بفارق عامين تقريبا). ولكن الانتماءات الاجتماعية الثقافية مختلفة . ففي مستوى

المدرسة الثانوية أي المستوى الذي يتم فيه التحسين اللغوي، فإن تأهيلهم السابق في اللغات الأجنبية يكون أحيانا متباينا أشد التباين. وفي نفس الإطار المدرسي فإن كل هذه العوامل يمكنها أن تتنوع أيضا، إذ يمكن ، في نفس المدرسة، لفصلين في المستوى النهائي للثانوية أن يكونا عَالَمَين متباينين تماما، فيما يتعلق بالتأهيل والكفاءات والحوافز لدى الأفراد. إن الوقت المخصص للغات الأجنبية هو في المتوسط ثلاث ساعات في الأسبوع طيلة مدة الدراسة. ويقع إدراج هذه الساعات الثلاث ضمن جدول الحصص في أوقات صعبة (في أسوء الأحوال بين الساعة الرابعة بعد الظهر حتى الخامسة، أي بعد أربع ساعات للعلوم وثلاث ساعات للأدب) وهو ما يؤثر على قدرة التقبل لدى التلاميذ.

فالواقع أن الأهداف هي قبل كل شيء أهداف عملية (تمكين التلميذ من وسائل التواصل باللغة الأجنبية)، وهي أيضا أهداف ثقافية وتأهيلية. إنها أهداف فيما يبدو طموحة باعتبار الظروف الموصوفة آنفا .

فعلى المدرس إذا أن يتبنى طريقة لكل وضع تعليمي، بله لكل مجموعة . آخذا بعين الاعتبار بعض المقتضيات التي غالبا ما ينساها المنظرون (مقتضيات التقويم على سبيل المثال).هذا ما أمكننا ملاحظته من خلال هذا الاستبيان .

2 ـ الترجمة الإيضاحية : عموميات

لا يمارس أي مـن المدرسـين الذيـن استُجْوبوا تعليمـهم مكتفين باللغة الأجنبية . ولكن ترتفع النسبة المئوية للـدروس باللغة الأجنبية إلى متوسط قدره 80٪ . والجميع يعتـبر أنـه مـع الفصول ذات المستوى المتقدم (المستويات النهائيـة) فإنـه يقـع الاقتراب من نسبة 95-100٪ . ولكـن تنخفـض هـذه النسـبة في فصول المبتدئين إلى 60٪ . و مع ذلك ويعـترف كـل المدرسـين المستَجْوبين بأنـه مـن الممكـن أداء الـدرس بنسـبة 100٪ بلغـة التعليم. لكنهم لا يقومون بذلـك لأسـباب ترجـع إلى السـرعة والفعاليـة بـل و إلى المردوديـة. وهنـا تظـهر أولى الفـروق بـين التطبيـق والنظريـة. إن الـدرس الـذي يقـدم بكاملـه باللغـة الأجنبية ، وهو مـا تحـض عليـه النظريـة ، ممكـن في الممارسـة المطلقة، ولكن ليس في التطبيق المدرسـي الـذي يرتبـط بنظـام يفرض أن مادة معجمية ونحوية ينبغي تعلمـها بمعـدل ثـلاث ساعات في الأسبوع ، ولمدة 34 أسبوعا في السنة .

وزيادة على معيـار " الزمـن " فـإن المدرسـين يذكـرون معيار " الفصل الدراسي " بمعنى عدم تجانس المستويات وهـو ما يظهر خاصة في المستوى الثاني ثانوي. إذ يصل عدد طـلاب

الفصل في هذا المستوى إلى 35 تلميذا تدفقوا من 10 فصول أو 15 فصلا من فصول الأول الثانوي، ومن مؤسسات تعليمية مختلفة حيث تتنوع الطرق المختارة وظروف التعليم (المعدات الموجودة ، حجم المجموعات). وقلما يتجانس المستوى في هذه الفصول. فبدلا من تكرار الإيضاحات المضنية من أجل شرح كلمة في لغة التعليم يعرفها ثلثي الفصل أو فهموها بسرعة ، و من أجل اجتناب أن يصاب هؤلاء بالملل أو ينفد صبرهم، فإن المدرس يفضل أن يترجمها بسرعة للحفاظ على وتيرة الدرس .

و يجدر الذكر هنا أنه في عام 1911م كان عدم التجانس هنا في الفصول يعتبر "العدو اللدود لتعليم اللغات الحية"(10).

إن أحد الاعتراضات على استعمال الترجمة الإيضاحية هو أنها تكسر وتيرة الدرس وذلك بسبب الانتقال من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم. ولكن يبدو أن وتيرة الدرس وانتباه الفصل سيعانيان أيضا من جراء الإيضاحات الطويلة باللغة الأجنبية وهو ما لا يمكن تجنبه إذا لم يقع اللجؤ إلى اللغة الأم.

شغفا بنموذج درس اللغة المثالي المتمثل بـ100٪ باللغة الأجنبية، فإن كل المدرسين المستجوبين يتجنبون، إلى أقصى الحدود، اللجؤ إلى هذه الترجمة الإيضاحية فيما يتعلق بالمعجم،

---

(10) Conférence d'E. Hovelacque, «La progression dans l'enseignement des langues vivantes », in Instructions concernant les Programmes de l'Enseignement secondaire, 1911.

غير أنهم يقرون أنها أحيانا ضرورية للأسباب المذكورة آنفا. أما ما يخص النحو فإن الجميع يوضحون بأنه لا مفر من استعمال اللغة الأم في إيضاح الملاحظات النحوية - وهي غالبا ما تتجاوز مجرد الملاحظات بسبب ضعف معارف التلميذ بالقواعد النحوية للغته الأم - و في ترجمة التراكيب الجديدة .

3ـ الترجمة الإيضاحية : المعجم

إن المدرسين الذين يتوصلون إلى القيام بالجزء الأكبر من تدريسهم باللغة الأجنبية يلجئون من أجل إفهام بعض التلاميذ الجدد إلى وثائق بصرية (وخاصة في العامين الأولين للتعليم) وإلى ما يعرف بـ"الترجمة داخل اللغة" traduction intralinguale (ويزداد هذا كلما تحسن مستوى اللغة) :

> "إن الترجمة داخل اللغة أو إعادة الصياغة ترتكز على تأويل العلامات اللغوية بواسطة علامات أخرى من نفس اللغة :"(11)

وهكذا فإن معنى كلمة جديدة يمكن إيضاحه عن طريق مرادف أو ضد أو تعريف أو شرح يقتفى طريقة المعاجم الأحادية اللغة . ومع ذلك، فثمة حالات يَعْتَبَر فيها المدرسون أنه ليس من الممكن استعمال الترجمة داخل اللغة أو أنها غير

(11) R Jakobson, *Essais de Linguistique Générale*, Editions de Minuit, Paris, 1963, p.79.

كافية عند دراسة أحد النصوص الجديدة. وهنا نذكر أن هدف كل درس هو توسيع معارف التلميذ اللغوية (والثقافية!)، وتحسين قدراته في ممارستها استنادا إلى وسيلة سمعية أو بصرية أو نصية. فالمرحلة الأولى من الدرس تهدف إلى تبيان عناصر النص اللغوية لكي يقع فهم هذا النص . يلي ذلك مرحلة الإثراء (تعميق وممارسة الألفاظ والتراكيب مرتبطتين بالنص)، ثم طرق الاستعمال (حيث يردف التعبير بالمحادثات والنقاشات والإيضاحات والألعاب والعروض ...الخ) . ثم قد تأتي الترجمة. إذا في أي الحالات يشعر المدرس بأنه مجبر على الترجمة منذ المرحلة الأولى ؟

إن الإجابة الأشد اختصارا هي أن الترجمة بين اللغات traduction interlinguale (من لغة إلى أخرى) تزيل أحيانا غموضا لا يمكن للترجمة داخل اللغة إيضاحه إلا عن طريق ترديد أمثلة تضر بتركيز التلاميذ على النقاط الأساسية في الدرس. فمدرسوا اللغة الإنكليزية يذكرون كلمات الربط أو الظروف مثل usually أو late أو soon التي تظهر في وقت مبكر. وهم يفضلون ترجمتها بسرعة لتجنب الالتباس، ومن أجل تركيز جهد طلاب الفصل على الاستعمال الصحيح لهذه الظروف التي لا تحتل في الجملة نفس المكانة التي لأمثالها باللغة الأم.

فالترجمة ليست هنا ضرورة مطلقة ولكن بالأحرى وسيلة مريحة تمكن من كسب الوقت و تتناسب مع قصد الفعالية والدقة.

الحالة الثانية تتعلق بصعوبة منهجية حقيقية. هي أن الترجمة داخل اللغة -وهي كلام على كلام، أو ماوراء اللغة- ترتبط بمقدار التقدم في الدرس :

> "إن كلام اللغة عن نفسها لا يمكن أن يتم إلا من خلال اكتساب سابق . ذلك أن " شرح " كلمة مجهولة عن طريق كلمة أخرى مجهولة ليس من الشرح بشيء." [12]

ففي الغالب ليس بحوزة التلميذ وسائل لفهم الإيضاح داخل اللغة حين يكون المقصود على سبيل المثال كلمات مجردة تتعلق بمفاهيم مركبة يصعب إيضاحها أحيانا في اللغة الأم ، ونحتاج من أجل إيضاح هذه المفاهيم إلى مفردات كثيرة يجهلها التلاميذ. إما أن تكون كلمات هامة يكون معناها ضروريا لفهم النص، فيعطى المدرس ترجمتها منذ البدء، أي منذ القراءة الأولى بغاية إقصاء مخاطر المعاني العكسية التي يمكن أن تضر بالإيضاح الذي سيلي القراءة، وإما أن معنى الكلمة المقصودة هو معنى ثانوي بالقياس إلى المعنى العام للنص. و لا تّعطى الترجمة إلا بغاية الإيضاح عند إجراء

(12) H . Besse, «*Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère* » in Langue Française n°8, déc. , 1970,p.63 .

الترجمة الكاملة للنص. وهكذا فإن الحالات التي تُلْزِم بترجمة كلمة من الوهلة الأولى هي حالات نادرة.

زيادة على الكلمات المجردة، ثمة الكلمات التقنية، والكلمات النادرة، وتلك التي تنتمي إلى حقول دلالية بعيدة عن مفردات النص المعروفة (المعيار هو مفردات التلاميذ التي يحوزونها في لغتهم الأم) وكذلك الكلمات الكامنة من غير المستعمل كلها تقتضي الترجمة فإن لم تكن في البداية فعلى الأقل أثناء الشرح . وهذه الحالة تخص أيضا الكلمات التي لها مرجع ذهني محدد ووحيد. ويمكن تبرير هذه الممارسة باعتبار أن هذه الكلمات يمكن بصفة عامة أن تُنْقل من لغة إلى أخرى دون غموض .

> وفيما عدا " المتعصبين " للطريقة المباشرة ، فإن الجميع يعرف على الدوام تقريبا بأن إعطاء ترجمة لاسم عصفور أو زهرة أكثر وفرا من المحاولة الصعبة لرسمها.

فمثلا كلمة Daffodils التي صادفناها في إحدى الأغنيات يمكن إيضاحها عن طريق رسم (وليس ذلك صعبا) أو عن طريق تعريف مثل yellow flowers that grow wild in the woods in "spring-time" ولكن بعد أن ضاع وقت في ترديد هذا التعريف لاحظ المدرس أن قلة من التلاميذ هم الذين أدركوا أن المقصود

هو "النرجس البري". لماذا لم يقع ذكره باللغة الأم من البداية؟ البعض لاحظ أنه ينبغي الاكتفاء بالقول "Yellow flowers" لإفهام المعنى الكلي للنص إذا كان هذا هو الغرض وأنه ليس من الضرورة المرور عبر اللغة الأم . ويمكننا بكل تأكيد تأخير هذه الترجمة الإيضاحية حتى نهاية الدرس (وهو أمر غالبا لا يطيقه التلاميذ ويصرون على الترجمة أثناء الشرح)، ولكن يحدث في لحظة ما أنه ينبغي نطق الكلمة باللغة الأم. إذ من غير الممكن الاكتفاء بالمفهوم الغامض "الزهور الصفراء". إن تعلم لغة أجنبية ينبغي أن يكون أيضا تعلما للدقة، والألفاظ الكامنة في الذاكرة ينبغي على الدوام أن تثرى. والأمر هنا يتعلق بزهور معروفة في بريطانيا ولها مرجعيتها الأدبية الهامة.

ففي نص Time magazine عن تدشين القطار السريع (TGV)[13]، كان علينا الالتجاء إلى الترجمة الإيضاحية أثناء شرح الكلمات التقنية مثل :

" السكة " = the track

" عوارض" = sleepers

" خرسانة" = concrete

(13) هذا النص سوف يكرس له الفصل الأخير من هذا الكتاب، انظر ص (217)

فالكلمة الأخيرة لا يمكن رسمها ولا إيضاحها داخل اللغة. زد على هذا أنها قادتنا إلى نمط رابع من الكلمات التي يترجمها المدرس من الوهلة الأولى و هي ما تسمى بالأصدقاء الزائفين(*). ففي المثال المذكور أعلى إن كلمة concrete هي صديق زائف جزئيا ذلك أنها يمكن أن يكون لها معنى الكلمة الفرنسية " concret " أي "محسوس" عندما تستخدم كصفة ومعنى " خرسانة " عندما تكون اسما. أما التركيب concrete - sleepers فإنه استعمال لاسم على شكل صفة وهو ما يضاعف الالتباس .

فكلمة sleepers دون أن تكون صديقا زائفا بالمعنى المعتاد الذي يُقْصَد به هذا القول (أي أن الدال الأجنبي يشبه الدال الفرنسي دون أن يكون هناك توازي في المدلولات). فهذه الكلمة هي فخ أيضا إذ أن لها هنا معنى "تقني" ليس له علاقات مع المعنى السائر وهو "نائم" أو "منامة" من الأصل الدلالي " ممتد أو موضوع بشكل أفقي ". وبهذا نجني وقتا ونستبق التساؤلات عن المعاني المألوفة لهذه الكلمة التي سيثيرها التلاميذ في هذا السياق ونعطيهم الترجمة المناسبة.

(*) مفهوم الأصدقاء الزائفين بين الإنكليزية والفرنسية هي الكلمات المتشابهة في شكلها الكتابي المختلفة في مدلولها. ويمكن في اللغة العربية الحديث عن الأصدقاء الزائفين بين الكلمات العربية والفارسية التي تكتب بنفس الطريقة ولها مدلول مختلف. مثلاً بالفارسية انقلاب لا يعني نفس مصطلح انقلاب العربي وإنما يعني ثورة. وهكذا فبين الشكل (انقلاب) في اللغتين علاقة زائفة لان التشابه في شكل الدال وليس في المدلول (المترجم).

إن قضية ما يسمى بالأصدقاء الزائفين تبدو لنا مُبَرِّرا هاما للترجمة الإيضاحية باعتبار أن هذه الترجمة كما يشير اسمها هي للتوضيح بقدر ما هي للترجمة بمعنى أنها توضح الفروق بين اللغتين وتكشف مواطن الزلل. وعلى الجملة، فإن الترجمة الإيضاحية في مستوى المعجم قليلة الاستعمال، ومبررها الوحيد هي الفعالية واقتصاد الوقت، إلا أن بعض المدرسين يستعملونها أحيانا للتسهيل .

ومع الاعتراف بهذا الدور المساند للترجمة الإيضاحية، فإنه يمكن التساؤل عن قيمة مثل هذه الترجمة. فحينما تشير الكلمة إلى شيء محدد ووحيد فإن الأمر يعني نقل للشيفرة transcodage ومعروف أنها وحيدة الدلالة : paffodils = "نرجس بري" . لكن هذه الكلمات ليست كثيرة في مقابل العدد الكبير من المصطلحات المتعددة المعاني.

ولنأخذ مره أخرى المثال المذكور آنفا sleeper المعنى الأول أو(الدلالة) لهذه الكلمة هو "الشخص الذي ينام أو النائم". المعنى الثاني يرتبط بمجال النقل عامة إنه "المكان الذي ينام فيه المرء "إذا المنامة" وعلى سبيل التوسع "هو عربة النوم" (sleeping-car). أما المعنى الثالث "العارضة" (المعدنية أو الخشبية) فيرتبط بسكة الحديد نفسها، أو في مجال المباني. وبالطبع فإن الترجمة الإيضاحية التي يفترض أن تساعد على

فهم نص محدد ستعطى الدلالة المميزة للكلمة وهي دلالة حَدَّدَ معناها السياق أي sleepers = عوارض. لكن هل يمكن للمدرس أن يقبل بأن يحفظ التلميذ هذا المقابل الوحيد في حين أنه قد يقابل دوما هذه الكلمة في إحدى دلالاتها الأخرى؟ هذه إحدى الصعوبات التي يواجهها المدرس الذي يدرس اللغة وفقا للمقام، أي الخطاب، والذي لا يمكنه أن يتجاهل اللغة كمدونة عامة. وعلى غرار هذا المثل إذا كانت الدلالات التي لا يحددها سياق معين هي الأكثر تواترا و تعتبر ضرورية في تنمية القدرة اللغوية للتلميذ، فإنه ينبغي على التلميذ فهم مترادفات الكلمة في اللحظة المناسبة أكان ذلك في مرحلة إثراء المستوى اللغوي ،أو لحظة الترجمة النهائية.

إن الترجمة الإيضاحية للمعجم تتم في مستوى الكلمات، وليس في مستوى الجمل ولا النصوص. فهي حلقة في سلسلة الترجمة الحرفية و التي تأخذ في عين الاعتبار إنزال المعاني منزلتها السياقية، لكن مع البقاء أمناء للكلمة . وللأسف فإن التلاميذ يميلون إلى تحديد مقابلات هذه الكلمات بطريقة شبه جامدة فيكون من الصعب جدا، حين يقع العمل في مستوى آخر من الترجمة ، تخلص التلاميذ من المقابلات المحفوظة عن ظهر قلب. والحال أن المترجمين يعرفون أن هذه الأمانة إزاء الكلمات تشكل العقبة الكداء أمام

الترجمة. ويبدو مع ذلك أنه لا مفر عند تعلم لغة ما من إنشاء مجموعة متقابلة من الكلمات بين اللغتين. أما في مستوى تحسين اللغة أو تعلم الترجمة فإن المدرس ينبغي على العكس أن يساعد التلميذ على إغناء هذه المتقابلات .

4 ـ الترجمة الإيضاحية : النحو

بناء على التعليمات الوزارية السارية المفعول فإن المدرسين يعلمون النحو بطريقة الاستقراء inductive دون القيام بدرس حقيقي في النحو ولكن عن طريق ملاحظات نحوية باللغة الأم بعد ممارسة التراكيب الجديدة . فمن 34مدرسا مستَجْوبا، أفاد مدرس واحد بأنه يبين باللغة الأم في أول الدرس النقطة النحوية التي سيتعلمها الفصل . أما الآخرون فإنهم يتركون للتلاميذ مسألة التكهن بعد سرد العديد من الأمثلة . مدرس آخر يرفض "تدريس النحو" ويكتفي ببعض الملاحظات عند تصحيح النقل إلى اللغة الأجنبية. و مدرس ثالث أفاد أنه ينبغي "تجنب" أي إيضاح نحوي باللغة الأم.

ويعمل الآخرون بنفس الطريقة : إذ يختارون تركيب نحوي واحد (أو عدة تركيبات) من ضمن تلك التي توجد في الوسيلة التعليمية بحيث تتناسب مع المفاهيم الضرورية المستخدمة في مناقشة النص. ويقع إيضاح التركيب باللغة

الأجنبية عن طريق صيغ مشـابهة أو مكملـة وتطبـق كثـيرا في الفصل من خلال التمارين المختلفة لغاية التثبيت.أحيانا تمارين بنيوية تكرارية تّذكر بالمناهج السـمعية الشـفهية ولكـن غالبـا تمارين وظيفية في نطاق سياق يكون فيه التلميذ نفسه مطالبـاً باستخدام التراكيب الجديدة.

وعندما يبدو أن التركيب قد وقع اكتسـابه فـإن إيضاحـا باللغة الأم يفرض نفسه. بحيث تتفكك، عن طريق الترجمـة كلمةً كلمة، الآليات التي يكون الخطأ أو عدم الوضوح سـببا في بـروز الاختلافات بين اللغتين، وبالتالي تظهر ضرورة التخلص من تراكيـب اللغة الأم لتَمَثُّل التراكيب اللغوية الجديدة .

ويتفق كل المدرسين في القول أن هذه الترجمة الإيضاحية أمر لا مفر منه. ذلـك أن التلميـذ يـود أن يفـهم الآليـات ولا يمكنه ذلك إلا عبر لغته. ومن جهة أخرى فإنه يّطالب بإيضاح نحوي، ذلك أن تعليم لغته الأم قد اتسـم بوصـف للخطـاب نحوي و هو ما يمكن تطبيقه على اللغة الأجنبية . وهـذا أمـر لا يجده التلاميذ الأمريكيين على سبيل المثال باعتبـار أنـهم لم يتلقوا أي تعليم نحوي منتظم بلغتهم الأم ممـا يجعـل مسـتوى تلقيهم للوصف النحوي بالفرنسية أمرا صعبا.

"مهما كانت التغيرات الخاصة بالفرد فإن الفرضية الممكنة هو التأكيد بأن العمليات اللغوية التي يسير عليها الطالب المبتدئ باللغة الأجنبية ترتكز في جزء كبير منها بالضرورة على كفاءته (أو المعرفة العملية للنظام) في لغة المصدر"(14)

ومثال المضارع المستمر (أو وفقا للنحاة اللسانيين الشكل الفعلي المكون من be + ing) والمضارع البسيط في اللغة الإنجليزية يوضح هذه الضرورة. فثمة صعوبة بالنسبة للطالب الفرنسي (والعربي) الذي ليس لديه سوى مضارع وحيد، ويرتكب دوما خطأ في اختيار المضارع الإنجليزي المناسب. ومع ذلك فإن الكتب الدراسية المعدة جيدا تقدم المضارع المستمر في وقت مبكر جدا عن المضارع البسيط و يكون ذلك دوما عند وصف الصور أو الأفعال التي هي بصدد الحدوث أو وصف ما يكون المدرس أو لفصل بصدد القيام به، ذلك أن الشكل الفعلي be +ing يستعمل في المقام الأول من أجل التعبير عن حدث بصدد الوقوع أي مستمر ولما يتم. أما المضارع البسيط فإنه يُدَرَّس مع ظروف الزمان للتعبير عن الأحداث المعتادة (قيمة تواتريه)، و في مرحلة لاحقة للإشارة إلى حقائق عامة. ورغم هذه الاحتياطات، فإن الأخطاء كثيرة.

(14) H.Besse « *Traduction et didactique des langues* »,op.cit.,p.243.

ويكفي أن يُطلب من التلميذ أن يَقْرِن صيغة الاستمرار بعبارة " بصدد " حتى يقع التوصل إلى تقليل الأخطاء. إن استتباب مثل هذا الاقتران خطير لأسباب ثلاثة :

أولا: أن هذا الاقتران يتجاهل أن الشكل be+ing يمكن أن تكون له قيمة دالة على المستقبل، إذا ما دل على ذلك لفظ في الجملة. و عليه فينبغي حينئذ ذكر هذه القيمة في وقت متأخر عند ما تُحل الصعوبة الأولى. ثم إن هذا الاقتران يمكن أن تكون له قيم أكثر دقة لا نُعلِّمها في هذا المستوى ولكنها يمكن أن تظهر صدفة في النص . و قد يتوجب أن نحدد أن بعض الأفعال قلما تُستَعمل في هذه الصيغة بل لا تُستَخدم مطلقا و بعض الأفعال الأخري لا تقبل هذه الصيغة في معاني محددة لها To have, to think, to see, etc. و أخيراً فإن التلميذ الذي يريد أن يُعَبِّر أن شيئا ما بصدد الحدوث فإنه يربط بشكل صحيح بين مظهر الدلالة على المدة و الصيغة be+ing و لهذا فإن مما يُؤْسف له أن تترجم الصيغة be+ing بعبارة "بصدد". و رغم هذه المحاذير فإن الكثير من المدرسين يرون أن المرور عبر الصيغة "بصدد" تبقى، في مرحلة أولى الطريقة الوحيدة الفعالة في تعليم استعمال التعبير عن الاستمرار.

مثال آخر هو كثرة نطاق استعمال صيغة المبني للمجهول في الإنجليزية . ولقد تمت دراسة مفهوم البناء

للمجهول، على سبيل المثال، في نص العنصرية يحتوي على جمل مثل :

The black woman was insulted by the driver

She was forced to stand up

She was ordered to get off the bus

She was expected to give up the seat ...etc.

وتتوالى الجمل المبنية للمجهول تلقائيا عند دراسة النص. وعن طريق الترجمة أولا كلمةً كلمة يكتشف التلاميذ بالمرور من she was forced to stand up إلى she was ordered to get off أن المبني للمجهول الذي لا يمكن ترجمته كلمة كلمة يناسب صيغة فرنسية مع ضمير غير محدد (on) أو صيغة مبنية للمعلوم elle a reçu l'ordre de..etc. (أو الفعل العربي (وقع). فالترجمة ثم الإيضاح باللغة الأم يساعدهم على تَمَثُّل وفهم التراكيب الإنكليزية عن طريق المقارنة.

ولا يمكن للملاحظات النحوية إلا أن تكون باللغة الأم. وقد لاحظ مدرس اللغة الألمانية " أن تعلم مصطلحات النحو باللغة الأجنبية هو عبء لا فائدة منه عندما تكون ممارسة التعليم مرتكزة قبل كل شيء على تنمية قدرة التواصل لا على المعرفة المعمقة للقواعد النحوية لهذه اللغة ". ومع ذلك فإنه من المهم أن نتحدث على سبيل المثال عن present perfect

أو simple past لتجنب الربط الخاطئ مع الماضي المركب والماضي الناقص غير المتوفرة في اللغة الأم. مع أن الكتب الدراسية تعطى لها أحيانا ترجمات مختلفة. ويذكر المدرسون أنهم أحيانا يكونون مضطرين للقيام بدرس في القواعد النحوية للغة الأم لكي يتمكن التلاميذ فيما بعد من تمثل اللغة الأجنبية.

وهكذا فإن التلاميذ الذين يتعلمون اللغة الإنكليزية يخطئون في أغلب الأحيان في استعمال أسلوب الشرط. فهم لا يعرفون كيف يميزونه عن المستقبل. إذ يستعملوا دون تمييز كلمتي will و would في جمل مثل:

If the weather is fine tomorrow, I'll go swimming

will تعبر هنا عن الفرضية الممكنة

If I had a lot of money, I 'd go away

would تعبر عن ما هو غير حقيقي في الحاضر

والالتباس متأت من كونهم لا يفصلون ضمير المتكلم في أسلوب الشرط الممكن تحققه عن غير الممكن. فالصيغتان الفرنسيتان يمكن من خلال النطق أن تختلطان على الأقل في بعض المناطق ("j'irais" (قد) أو "j'irai" (سوف)). فهم عادة ما يرتكبون غلطا في الإملاء، أما في الشفوي فإنه لا يمكن ملاحظة غلطهم . وهو خطأ ربما يكون نتيجة لاتباع المناهج المعتمدة على مبدأ الشمول أو النطق لتعلم القراءة . فمدرس

الإنكليزية على كل حال مجبر أن يذكر هذه النقطة النحوية باللغة الأم للتفرقة بين well و would في الأمثلة أعلاه .

مثال آخر وقع ذكره يتعلق بمفاهيم الاحتمال والاضطرار وهو يخص دراسة التراكيب :

(1) She was to go by car (but she changed her plans and took the train)

(2) She had to go by car (because there weren't any trains).

(3) She must have gone by car (the car isn't here any more).

من المفيد ملاحظة أن التراكيب الثلاثة تناسب استعمال فعل وحيد في اللغة الفرنسية هو "devoir" أي "يجب" . لكن في ثلاثة معان مختلفة عن معناه (ترتيب مسبق / اضطرار فرضته الظروف / احتمال كبير) ، وإن هذا الفعل نفسه يتغير معناه حين يتغير زمنه ذلك أن (elle a dû partir en voiture) (اضطرت أن تغادر بالسيارة) (وهو ما تشير إليه وتدل عليه الجملتان (2) أو (3). و هو ما يختلف عن معنى (1) elle devait partir en voiture (كان يجب عليها أن تغادر بالسيارة). ولما كان الأمر هنا يتعلق بجمل وليس بكلمات معزولة فإنه يمكن إعادة طرح القضية في مستوى الترجمة فمن المؤكد أنه أثناء الإيضاح فإن الترجمة كلمة كلمه تفرض نفسها :

" إذا كان الطالب يريد أن يترجم، فهو إنما يحاول التقاط آلية عمل هذه الصيغة. في حين أن الترجمة كلمة كلمه تُمكّن في الغالب من فهم التنظيم اللغوي الداخلي

للملفوظ أكثر منه لفهم الدلالة التي يحملها. إن الأمانة للكلمة يكون لها الغلبة حتى وإن أجهد المدرس نفسه اتقاء ذلك"[15].

ومع ذلك فإن التراكيب باعتبارها غالبا مختلفة في كلتا اللغتين فإنه لا يمكننا سوى الاقتصار على سلسلة من ترجمة الكلمات المتتابعة .وتقع حينئذ ترجمة حرفية على مستوى الجملة بمعنى أنه يقع إعطاء الصيغة الأقرب إلى الأصل بقدر الإمكان ، والتي تحترم المقتضيات اللغوية للغة الهدف. وهكذا فإنه يمكن ترجمة الجمل السابقة على النحو التالي:

1- كان يجب عليها أن تغادر بالسيارة (لكنها غيرت رأيها واستقلت القطار) .

2- اضطرت أن تغادر بالسيارة (لأنه لم يعد هناك قطار) .

3- اضطرت أن تغادر بسيارة (سيارتها لم تعد هناك) .

لكن إذا كان هذا المستوى الأول يبدو استجابة لحاجة في مستوى التعلم، فإن من المهم لنا ألا تنحصر الترجمة الإيضاحية كونها ترجمة جامدة ، "صحيحة " تقتفى عن كثب تتابع التركيب في اللغة الأجنبية . وحتى في نفس مستوى الجملة ومع وجود سياق وحيد هي بعض الكلمات الموجودة

(15) H.Besse ,ibid ,p.245.

بين قوسين فإنه يمكن أن نُظهر أنه يوجد عدة طرق لأداء المعنى باستعمال صيغ لغوية مختلفة عن الصيغة الأجنبية. وهذه هي الخطوة الأولى نحو مفهوم مختلف للترجمة التعليمية. فنحصل على سبيل المثال :

(1) كان من المتوقع أن تغادر بالسيارة .

كان يجب من حيث المبدأ أن تغادر بالسيارة

(2) كانت مضطرة أن تستعمل سيارتها .

كان ينبغي أن تستعمل سيارتها

(3) من المؤكد أنها غادرت بالسيارة

من المحتمل أنها استقلت سيارتها

يبدو جليا أنها قد استقلت سيارتها .. الخ

يبدو أن الترجمة التعليمية تفرض نفسها في مستوى النحو. فإذا كان التعليم يتم في جزء منه ضد بعض العادات الراسخة في اللغة الأم، فإنه لا يمكن خلق نظام جديد من العادات دون الأخذ بعين الاعتبار بالتداخلات مع العادات السابقة. فالترجمة الإيضاحية تسهم في إيجاد فهم لعدم التوازي بين اللغات و بالتالي من شأنها أن تُسْهِم في تعلم التفريق بين اللغات لاستعمال هذه اللغة أو تلك بشكل صحيح. إن الوظيفة الإيضاحية أو التفسيرية للترجمة قد أكد عليها مؤسسو الأسلوبية المقارنة :

إن المقارنة بين اللغة الفرنسية واللغــة الإنكليزيـة(...) تمكننا من أن نتبين في اللغة الفرنسية، عن طريق المقابلة بما في اللغة الإنكليزية، الخصائص التي لم تظهر للغويـين الذيـن يشتغلون على لغة واحدة. و هكذا يبدو أن الترجمة ليسـت للفهم أو الإفهام ولكن لملاحظة كيفية الأداء في لغة إزاء لغة أخرى. أي أنها طريقة في التفحص. إنها تمكن مـن التعـرف على بعض الظواهر التي بدون الترجمة تظل مجهولة.(16)

5 ـ الترجمة الشفوية لنصوص مدروسة

إن الترجمة الشفوية لا تحـدث إلا بعـد إيضـاح عميـق للنص عندما نُقَدِّر أن معنى النص قد فُهِم. و تبقى أهم أولوية هي فهم اللغة الأجنبية. و هذه الترجمـة تتـم في آخـر الـدرس وفي وقت محدد جدا.

ما هي الأهمية الـتي نعلقـها علـى هـذا التمريـن ولماذا نمارسه؟ في المرحلة الأولى من التعليـم ينـدر أن تتـم ترجمـة نصوص الكتاب المدرسي و هي نصوص سهلة و مهيأة لمستوى الفصـل وبالتـالي فـهي شـفافة. إذا روعـي تقـدم المســتوى في الكتاب المدرسي بشكل جيد، فإن تمثل العناصر الجديـدة يتـم بشكل طبيعي في الظروف المذكورة آنفا ودون ضرورة الالتجـاء إلى ترجمة النصوص. ومن جهة أخرى فقد وجد المدرسـون أن

(16) J-P Vinay et J. Darbelnet, *Stylistique comparée du français et de l'anglais* , Paris Didier, 1988 (1ère ed 1958) :p.25

التلاميذ "يبذلون جهدا أقل في تعمق اللغة و فهم مقصو دها، إذا عرفوا أن الترجمة تتم بانتظام في نهاية الدرس".

و القضية تختلف في طرحها في مستوى تحسين اللغة في المرحلة الثانية من التعليم (المرحلة الثانوية).

ففي هذه المرحلة أيضا، فإن بعض المدرسين لا يطلبون تقريبا القيام بأي ترجمة. إذ يعتبرون أن "الهدف الرئيسي للدرس هو أن يتعلم التلاميذ التفكير باللغة الأجنبية" وأن "يجعلوهم يشغفون بالنص في ثرائه اللغوي ومضمونه التعليمي والأيدلوجي". واستثناءاً لهذا، فإنهم يطلبون القيام بترجمة مقطع ما يتسم بغموض خاص لكي يزيلوا غموضه ويجتنبون أمر الالتباس فيه.

ومع ذلك، فإن غالبية المدرسين المستجوبين يطلبون ترجمة النص عند إتمام شرحه. و تكون الترجمة شفوية وسريعة وجماعية، وتستغرق عشر دقائق في نهاية الدرس. أو في حالة النصوص الطويلة التي تُدرس في عدة حصص، خمس حصص مثلا، فإن الترجمة تشكل حصة خامسة تُتَمّم غالبا بتمرين على القراءة. وعلى الجملة، فإن ترجمة النصوص تستغرق خُمس الحصة الدراسية.

إن السبب الأول لوجود هذا التمرين هو ضمان كون النص قد فُهم ، ولغاية تجنيب التلميذ حفظ مفاهيم خاطئة ، و اعتماد مقابلات مغلوطة . فقد يقع في الخطأ ، على سبيل المثال، عن طريق الألفاظ المتشابهة شكلا أو ما يُعرف بـ"الأصدقاء الزائفين" مما لم يقع إيضاح معناها. وقد أبدى أحد المدرسين ملاحظة مفادها "أن عدم الترجمة تجعل التلميذ يركن إلى ذوقه القائم على التقريب" ذلك أنه يتعقد غالبا بأنه فهم وفي لحظة إعادة هذا المعنى باللغة الأم و الذي فُهم بشكل غامض، يدرك جهلة وخطأه ، وفي نفس الوقت تظهر قضية انخداع المدرس بسبب الفهم الظاهر للتلميذ، فيقوم حينئذ بتصحيح المعنى الحقيقي للنص و بيانه.

السبب الثاني الذي يمكن ذكره هو أن التلاميذ يطالبون بالترجمة. و تكون حصصها عامة على غاية من المتعة إذ يشارك خلالها كامل الفصل بكل اهتمام. إن مدرس للغة الألمانية، و هو محب للأدب كثيرا، يلاحظ أن لحظة الترجمة في الدرس هي من أمتع اللحظات. و يُفْهم حماس التلاميذ والمدرسين بسهولة. ففي فصل متوسط من ثلاثين تلميذا، فإنه لا ينبغي أن ننسى أن ثمة تلميذين أو أربعة بل عشرة تلاميذ ضعافا و يتابعون بصعوبة دروس اللغة (لأسباب مختلفة كفتور الحوافز أو إحباط أو انحراف سابق)، فهؤلاء التلاميذ

الذين لا يفهمون أحيانا شيئا من النص ولا يتمكنون من متابعة الشرح، يجدون في الترجمة المناسبة الوحيدة التي تمكنهم من الفهم وربما التعلم من أجل تعويض تأخرهم ذلك، لأن مقتضيات الزمن وعدد التلاميذ لا تمكن من طرح كل الإيضاحات لبعض الأفراد. فالترجمة هي قبل كل شيء حاجة للتلاميذ الذين يعانون صعوبة ما. أما التلاميذ من ذوي المستوى المتوسط أو الجيد فإنهم يحبون الترجمة لأنها تطمئنهم على ما اكتسبوا مُقَدِمةً بذلك الدليل في لغتهم بأن ما أدركوه صحيحا.والواقع أن بعض التلاميذ الأكثر قدرة على التخيل، والأكثر مهارة، والأكثر شغفا بالأدب يواجهون التحدي، وخاصة إذا ما كان النص صعب الترجمة . فعند ترجمة الجمل الشائكة فإننا نسمع أقوالاً صحيحة كل الصحة من التلاميذ الذين ليسوا بالضرورة من اللامعين في لحظات أخرى من الدراسة.

يغتنم بعض المدرسين هذه اللحظة المميزة لحمل التلاميذ على التفكير الجدي في "أوجه التشابه والتباين بين اللغتين". ويتعاملون مع أخطاء التلاميذ بمرونة موضحين لهم أن الترجمة "كلمة كلمه غير واضحة في الغالب وتثير السخرية بل وتجلب الضحك وأن كل لغة لديها تراكيب، و خصائص، وروح متميزة ". ويقومون بشرح المستويات اللغوية المختلفة، ولا يترددون في إغناء المفردات سواء بإعطاء جذور بعض الكلمات

إذا كان من شأن ذلك مساعدة التلاميذ على فهمها والإلمام بها ، أو بإعطائهم الدلالات الأخرى لكلمة ما في النص . فتصبح الترجمة في هذه الحالة أداة لتحسين المستوى اللغوي.

أما فيما يتعلق بالتحضير للترجمات، فإن المدرسين يختلفون في الرأي. فحوالي الثلث يقومون بانتظام بتحضير ترجمة مكتوبةً لفقرة أو فقرتين "وذلك لإجبار التلاميذ على البحث وإلا فأنهم سيركنون على أكثرهم اجتهادا". و" لفرض القيام بمجهود متميز في التفكير وإلا فإنهم سيعتقدون أن استبدال المعنى يبدو عامةً شيئا كافيا ". أما الآخرون فإنهم بين وقت وآخر يطلبون تحضير ترجمة شفوية لمقطع ما (وهو ما لا يقتضي في أغلب الأحيان أي تحضير ذلك أنه لايمكن إجراء أي رقابة عليه). وفي الأخير فإن البعض يعترض أشد الاعتراض على أي نوع من التحضير، ذلك أنهم يعتبرون أن الترجمة ينبغي أن تكون تلقائية وتحت نوع من الضغط، وان تُتبع بالشرح حتى يتمكن المدرس من الحكم في الحال على الطريقة التي قبِل بها النص أو تغيير الهدف إذا اقتضت ذلك الضرورة.

بعض المدرسين الذين أجابوا عام 1982م كانوا يذكرن ترجمة إلى اللغة الأم مكتوبة تتعلق بنص مدروس بل أحيانا تمت ترجمته شفويا في الفصل بشكل سريع. فقد وقع النظر

في الصعوبات كلها ويمكن للتلميذ آنئذ أن يُركِّز على ترجمة معدّة ، ومنمّقة وهو تمرين أسلوبي محض. ولكن لكي يصير هذا التمرين الشّيق مقبولا في أولويات فصل دراسة اللغة لابد له من وشائج صلة كبيرة بالترجمة الأدبية. وهذا أمر ينطبق أيضا على مقارنة عدة ترجمات لنص واحد، أو ترجمة نص بإعادته إلى لغته الأصلية يكون قد سبق ترجمته إلى لغة أجنبية. فعلى سبيل المثال طلب مدرس من تلاميذه في القسم الأدبي من السنة قبل النهائية للثانوية إعادة الترجمة باللغة الفرنسية لقصيدة Apollinaire التي سبق أن تُرجمت إلى اللغة الألمانية "والمعجزة أن بعض التلاميذ قد وجدوا بعض التفاصيل والحلول التي تفوق جمالا الأصل ! "

إن كل هذه التمارين المثيرة بما تغرسه لدى التلاميذ من وعي بمعنى الترجمة الحقيقية، تبدو، من منظور الأولويات الأساسية المرتبطة بتعلم اللغة، كما لو أنها إحدى "الكماليات. في عام 1998م لم تعد تذكر ككماليات بل اختفت من دروس اللغة.

إن ترجمة النصوص المدروسة لا يقع فهمها بطريقة موحدة لدى المدرسين فالخلاف على كيفية هذا التمرين ووجوده هو دليل على الغموض الذي يكتنفه. و لما كانت الغاية الأولى منه هي فحص النص وتصحيح ما يعتوره من

الفهم الخاطئ ، بعد أن يكون هذا النص قد اشبع شرحا وتعليقا، يمكن التساؤل: أي فهم نود مراقبته؟ هل هو فهم الكلمات أم فهم النص؟ . بمعنى آخر هل نفرض على الطالب ترجمة حرفية؟ (وهو ماحددناه في الفصل السابق بمعنى الترجمة الأقرب إلى الملفوظ الأجنبي دون الإضرار بصحة اللغة الأم) و هي التي تُظْهِر أن التلميذ قد فهم معنى كل كلمات النص، أو نفرض عليه ترجمة أكثر حرية وأكثر أمانة للمعنى الكلي للنص وللسياق ولمستوى اللغة... الخ ؟

لنأخذ مثال الجملة الأولى من نص An Amber Gambler الذي سنشير إليه بشيء من التفاصيل في الفصل الثالث من هذا الكتاب :

First motorist: Where the devil do you think you're going? Look what you've done to my wing! Can't you use your eyes? The lights must have been at red for you!

إذا أراد المدرس أن يفحص أن جميع الكلمات مفهومة وخاصة كلمة devil فإنه سيطلب ترجمة حرفية حيث سيجد أن الكلمة النظيرة في القاموس سواء عندما تشير كلمة devil إلى "الشيطان" أو عند استعمالها كلفظ للسب. وكذلك للتأكد أن what قد فُهِمت بمعنى الموصول وأنها تقتضي اسم الموصول المقابل " ما " وحينئذ فإننا نحصل على ترجمة حرفية كما يلي :

أين أيها الشيطان تظن أنك ذاهب؟ انظر في ما فعلت بجناحي! ألا تستطيع أن تستخدم عينيك ؟ إن الإشارة حمراء بالنسبة لك .

عندما تقرأ بصوت عال هذه الترجمة الحرفية المفهومة والتي تحترم قواعد اللغة الأم، فإنها كما يبدو للعيان لاتنطبق على ما يقوله عربيان في مثل هذا المقام ! والحال أن الترجمة "الحقيقية" المحترفة تعبر عن تواصل حقيقي. فعلى سبيل المثال فإن السب بـ the devil هي أكثر تواترا من نظيرتها في العربية (الشيطان) التي تجدها في مستوى لغوي مختلف. إن التزام بالترجمة الحرفية يعطي الحوار العربي طابعا يثير السخرية وهو ما ليس في الإنجليزية. إذ تستدعي الترجمة الجيدة للنص إهمال كلمة " الشيطان " أو استبدالها، ويتم التعبير عن السخط الذي تترجمه هذه الكلمة عن طريق تحويل في التركيب. سيتم احترام مستوى اللغة و الصيغ العربية التي تفرض في مثل هذا المقام ويمكن ان نقول مثلا:

و لكن أين تظن نفسك الآن أيها المجنون؟ ألم تر جنب سيارتي؟ هل أنت عمى أم ماذا أصابك؟ أنا متأكد أنك اخترقت الإشارة الحمراء !

واعتبارا للزمن المحدود الممنوح للترجمة وللدور المناط بها ، فإن الترجمة الأولى، أي الترجمة الحرفية، هي التي يقلبها المدرسون إما كسبا للوقت أو من باب التيسير أو رغبة في شدة الارتباط بالكلمات.

والصحيح أن مدرسي اللغة بحكم تأهيلهم لديهم غالبا نظرة للغة أكثر ارتباطا بوصفها اللغوي منها بوظيفتها التواصلية . حتى وإن هم يُعلِّمون اللغة في مقام معين فإنهم اعتادوا على تقسيمها إلى كلمات وتراكيب. ذلك أنه من أجل تعليمها فإنهم لا يستطيعون الاستغناء عن لغة المعاجم والنحو . وكثير من المدرسين يدركون هذا الخطر ويكافحون من أجل التخلص من ربقة النظائر اللفظية الجامدة و الثابتة في رؤسهم من سنوات. ومن المدرسين المستجوبين الذين فكروا بالدور المفيد الذي يمكن أن تلعبه الترجمة في التعليم مَن يتحاشى الترجمة المدرسية الحرفية حتى و إن اضطر أن يعود إلى الكلمات لتحديد دلالاتها عقب ترجمتها. وهكذا فإذا كانت كلمة " الشيطان " أهملت جانبا في الترجمة، فلا شيء يمنع المدرس أن يسأل بعد إتمام الترجمة عن معنى هذه الكلمة وربما لماذا لم نترجمها حرفيا.

ومع ذلك فإن هذا التعلق المعروف بالكلمة هو الذي يقود المنظرين -أكانوا لسانيين أو معلمين أو مترجمين- إلى اعتبار الترجمة التعليمية حالة خاصة ليس لها علاقة بالترجمة المحترفة.

6- الترجمة كوسيلة مراقبة

إن الترجمة إلى اللغة الأم والنقل عنها هما ميدانا الترجمة التعليمية. هذان التمرينان موروثان عن تعليم اللغات الميتة، وقد تناوب على هذا التعليم المدح والقدح كثيرا، وقلما

أشارت إليه التعليمات الوزارية سارية المفعول. فحتـى سـنوات 1990م كان يُنْصح "من حين لآخر القيام، بشـيء مـن الحـذر، بتمارين قصيرة في النقل " وهي "تمارين موجهة أساسا للرقابة والتأكد من المعارف النحوية" ومن وقت لآخر " يمكـن القيـام بترجمات إلى اللغة الأم لنصوص تم إيضاحها باللغـة الأجنبيـة التي يتعلمها التلاميذ".(17)

وفي المرحلة الثانوية ثمة ذكر لــ "ترجمـة إلى اللغـة الأم متبــوعة بأسـئلة" لغايـة الإعـداد لإتمـام شهــادة الدراسـة الثانوية. وحتى أن أحدث التوصيات لا تذكـر كلمـة الترجمـة إلى اللغة الأم. (18)

أ- الترجمة إلى اللغة الأم

الترجمـة إلى اللغـة الأم بشـكلها التقليـدي (ترجمـة مكتوبة لمقطع قصير نسبيا - من عشرة إلى عشرين سطرا- أُخِذَ عن نص لا يعرفه التلميذ) تبدوا إذن في طريقها إلى الزوال في المدارس الإعداديـة و المرحلـة الأولى مـن الثانويـة. أن مدرسـي الصفوف الثانوية النهائية في القسم الأدبـي يدرسـون الترجمـة وذلك فقط لتدريب التلاميذ على الترجمة القصـيرة إلى اللغـة الأم في امتحان الثانوية النهائي. أمّـا في الفصـول الأخـرى فـإن

(17) instuctions relatives à la classe de cinquième(7.5.63) et à celle de troisième(22.5.63)
(18) B.O.du 7.7.94, voir plus loin, dans Remarques sur la situation en 1998 .

الجهد مركز على الأداء الشفوي و النحو وتنحصر الترجمة على بعض الجمل من وقت إلى آخر.

و مع أن الترجمة إلى اللغة الأم غير متوفرة في فصول التعليم إلا أنها تظهر في الامتحانات بشكل واضح. وفي الواقع فإن الجزء الأكبر من امتحانات التوظيف الوطنية لحَمَلة شهادة إتمام الدراسة الثانوية تقتضي إجراء امتحان بلغة حية، ومع كون هذا الامتحان اختياريا، فإنه يقتصر فقط على الترجمة إلى اللغة الأم دون الاستعانة بالمعجم. وهذه الحال تنطبق على امتحانات قبول الملحقين الإداريين أو سكريتري الإدارة في الوزارات المختلفة (البريد والبرق والهاتف،أوالصحة، أوالتأمين الاجتماعي) أو مفتشي الشرطة أو الجمارك على سبيل المثال. وفي بعض امتحانات التوظيف فإن إجراء امتحان الترجمة إجباري (مسابقات توظيف ضباط رصد الملاحة الجوية وفنيي الملاحة الجوية و ضباط البحرية و السلاح الجوي) وثمة هوة واضحة بين طرق تعليم اللغة و امتحانات التقييم أو الاختيار النافذة. وهناك نمط آخر من الامتحانات قد يكون من شأنها أن تمكِّن من الحكم بشكل فعال على القدرات اللغوية للمرشح. و قد يكون من شأن الإجراء الجديد في إيجاد "الشهادة الوطنية للكفاءة اللغوية" Diplôme national de compétence linguistique وسيلة

للتفريق بين القدرات اللغوية ومفهوم السيناريو الذي يقتضي القيام بسلسلة من المهام المحددة وهو ما قد يعالج الوضع الراهن. هذا النوع من الامتحانات الذي أخذ يتسع نطاقه ويتم العمل به في ظروف محدودة و في وقت ضيق دون استعانة بالمعجم، واعتمادا على نص مجهول لم يكن موضع توصية محددة في قدرته على التقييم. أما الترجمة إلى اللغة الأم في مستوى الثانوية الأدبية فإنه بالاعتماد على النسبة المئوية للدرجة التي تعطى لمثل هذا التمرين يصعب أن نحدد مقياس نجاح واضح. إن الاستبيان الذي أجري عام 1982م يبين أن المدرسيين يفضلون أن تُعْطى درجة الترجمة على جملة النص دون تجزئة هذه الدرجة إلى نقاط محددة مع الأخذ باعتبار كل ما هو إيجابي أكثر من اعتبار كل ما هو سلبي. و مع إعطاء أهمية خاصة لتتابع الأفكار والاستخدام المميز لإدوات الربط.

ولكن ما ظننا بتمرين يتحدى كل القوانين الطبيعة للتواصل؟ أي مستوى من الترجمة نأمله من مترجم-تلميذ:

أ- ليس له كفاءة لغوية كافية لفهم النص الذي لم يقع إيضاحه سلفا، كما أن هذا التلميذ يجهل الكلمات الهامة أحيانا.

ب- ليس له أي مُعِين من خارج اللغة يمكنه من فهم النص جيدا مثل من هو الكاتب؟ ما هو الأثر؟ في أي سياق يندرج المقطع ... الخ ؟

فلا يرتجى منه شيء آخر غير ترجمة حرفية تكون نوعا ما صحيحة، و إلى حد ما أنيقة. ولكنها تبقى في مستوى الكلمات والجمل. والواقع أنه كلما كان السياق أقل تحديدا فإنه يقع التشبث بكلمات النص المصدر. زد على هذا أن النصوص التي يُطْلب ترجمتها هي في أكثر الأحيان نصوص أدبية ، رغم كون هذا الأمر صار اليوم أكثر ندرة. والنصوص الأدبية هي أكثر صعوبة في الترجمة بسبب الدور الذي يقوم به الشكل اللغوي ذاته، والتعبير في هذه النصوص له قيمة مساوية للمضمون اللغوي والمقامي. ويبدو أنه من العبث أن نجعل التلاميذ يشتغلون أثناء التعلم على نصوصٍ هي عسيرة على مترجمين أفذاذ.

ومع ذلك فإن النصوص الأدبية قلما تتضرر من غياب السياق ،حيث أنها أطوع لهذا التمرين الأسلوبي الذي يمثل عمليا الترجمة إلى اللغة الأم، في حين أن النصوص الصحافية بحاجة إلى سياق يقوم بدور أساسي في فهمها.

و يصعب الدفـاع عـن الترجمـة إلى اللغـة الأم في إطـار تعليـم الترجمـة ذلـك أن العنـاصر الضروريـة لفـهم المعنـى - المعرفة اللغوية و غير اللغوية- تختفي عمدا. و أخطـاء الترجمـة إلى اللغة الأم هي أخطـاء في المعـاني الأوليـة و تقـل بشـكل واضح كلما توجب على التلميذ أن يترجم نصا سبق درسه.

> يبدو أن "الأخطاء" المرتكبة أثناء الترجمة إلى اللغـة الأم هي أخطاء تكمن أساساً في فك الرموز. فهي إما "معـان معكوسة" أو "معان خاطئة" بل أخطاء "اللا معنى". وهذه أو تلك هي جزء من درجات مختلفـة للمعـاني المعكوسـة . فالتلميذ الذي لا يُحسن إجادة الإنكليزية أو الألمانية .. الخ، فإنه لا يكون قادرا على فهم النص"[19]

وبالرغم من اعتراف بعض المدرسين أنهم أولوا العناصر الإيجابية للترجمة إلى اللغة الأم اهتماما أثنـاء التصحيـح ، فـإن هذا التمرين وقع تصوره من زاوية إجـراء الامتحانـات و الـتي تكون ذريعة لمعاقبة الأخطاء. هـذه الأخطـاء يُنظـر إليـها دومـا كمؤشرات سلبية في حين أن بحوثا جديدة تركّز علـى المظـهر الإيجـابي للملفوظـات الخاطئـة في سـبيل تصـور اسـتراتيجية للتعلم أصبحت معروفـة[20]. ومـن جهـة أخـرى، وهـي أشـد

---

(19) J .R .Ladmiral . ,op.cit.,p.57.

(20) voir dans Lignes de force du renouveau actuel en DLE, CLE International, Paris, 1980, chapitre3, p.70

خطرا، فإن التلميذ لايحصل على ورقة إجابته في الامتحان. وبالتالي فإنه لا يتمكّن من الفهم، أومن التصحيح، أو من تجنب إعادة ارتكاب الخطأ إذا ماتكررت المناسبة. واعتبارا لهذا المظهر السلبي المطلق فإن الترجمة إلى اللغة الأم لا يمكن أن تقوم بأي دور حقيقي في تعلم اللغة. والترجمة إلى اللغة الأم لا تُعدّ على ذلك ذات فائدة في تعلم الترجمة ذاتها وذلك أن الوضع قد وقع تشويهه في أصله. أما فيما يتعلق بوظيفتها في تقويم المستوى اللغوي فإنها موضع نقد المدافعين عن تقويم انتقائي للكفاءات اللغوية.

ب- النقل إلى اللغة الأجنبية

من المدهش أن نلاحظ أنه إذا كانت الترجمة إلى اللغة الأم في تلاش، فإن النقل إلى اللغة الأجنبية يكتسب قيمة لدى كل المدرسين المستجوبين. غير أن الأمر لا يعني النقل الأدبي أي الترجمة إلى لغة التعليم لنصوص كتبها كُتَّاب فرنسيون .فهذا التمرين قد انتهى تماما باستثناء شهادة الكفاءة التربوية في التعليم الثانوي capes و في شهادة التبريز Agrégation.

وإنما المقصود به أساسا أنه تمرين نحوي يتعلق بجمل مصنوعة وفقا لعناصر لغوية وقع تعلمها وتكتنفها الصعوبات. ويعترف ثلاثة أرباع المدرسين المستجوَبين أنهم ، لكل امتحان

مراقبة، أعطوا بعض جمل النقل تحتوي علـــى ثلـث أو نصـف العلامة. والبعض منهم يمارس بـين الحـين والآخـر مـا يُعـرف بـ"الاستجواب عن النقل" ويتكون من خمس إلى ست جمـل قصـيرة جـدا تحتـاج إلى الترجمـة في وقـت محـدود جـدا . وفي الفصـول النهائيـة فـإن النقـل قليـل الاســتعمال باعتبــار أن التراكيب النحوية قــد أكتُسِـبت و أن جوهـر الـدرس يتعلـق بالتعبير الشفوي أو الكتابي للغة الأجنبية.

ويصنـع المدرسـون أنفسـهم جمـل النقـل ، أو نـادرا مـا سيتلهمونها من الكتب الدراسية التي تقترح غالبـا مـا يُعـرف بـ" النقل بالمشابهة" thèmes d'imitation ويمكن أن نميّز بـين النقـل النحوي thèmes grammaticales وهو تمرين للرقابة وتثبيت التراكيب النحوية يتجاهل الصعوبات اللفظية و "النقل بالمشابهة" الـذي ينطوي أيضا على ألفاظ ويهدف إلى إعـادة اسـتعمال العنـاصر اللغويـة الموجـودة في النـص الأساسـي الـذي وقعـت دراســية بتوسع. وفي الواقع، فإن هذيـن النوعـين مـن النقـل موجـودان بشكل عام فيما يسمي بـ" النقل التطبيقي" thèmes d'application وهو عبارة عن وعاء للتراكيب النحويــة وللمفـرادات وللصيغ المسكوكة المتعلقـة بـالدروس الأخـيرة. فبعـض الجمـل تُنَشِّـط المفردات العامة المُفترض معرفتها والتي سبق التعرف إليها منـذ

أسابيع أو شهور. وبعض هذه الجمل المليئة بالحيل قد وقع اصطناعها باعتبار التباينات بين لغة التعلم الأجنبية واللغة الأم . وهذه الجمل تُبرز هذه التباينات من دون وجوه التشابه، كما لو أن " المصحح قد نصب شَركا في مواضع يتهددها التداخل بين اللغتين".[21]

وهذه الجمل تُمكّن من فحص ما إذا كان التلاميذ قد تمثلوا العناصر الجديدة للدروس السابقة وأنهم يجيدون إعادة استخدامها. زد على هذا أنها تُجبر التلاميذ على استعمال صيغ لم يألفوا استعمالها بطريقة تلقائية في مقالة ما ، وهذه هي الوسيلة الوحيدة التي لدى الأستاذ لمعرفة ما إذا كان التلاميذ قد تمثلوا تلك الجُمل. إن تصحيح النقل في الفصل هو مناسبة للنظر غالبا في النحو أو المفردات وتذكير كل طلاب الفصل بالعناصر التي أدت إلى كثير من الأخطاء. ولهذا السبب فقط يمكن القبول بالنقل باعتباره مساعدا هاما في تَمَثّل وتثبيت العناصر اللغوية الأكثر قابلية للتداخل.

ولايضاح كيفية عمل النقل التطبيقي اخترنا تمرين النقل الذي يقترحه الكتاب الدراسي لإتمام دراسة نص An Amber Gambler [22] الذي وضع بكامله في هذا الكتاب. وقد وقعت كتابة العناصر

(21) J.R.Ladmiral ,op.cit.,p.50.

(22) من المفيد أن تقرأ النص قبل قراءة ترجمته، النص موجود في الملحق آخر الكتاب.

النحوية بخط مائل وكذلك "الكمائن" حيث التداخل يبدو كلاسيكيا . ووضعنا وبخط **مختلف** كل العناصر النحوية التي وقع تعلمها بمناسبة إيضاح هذا النص.

النقل :

1 - الشرطي : " لمن هذه السيارة ؟ أهي لك ؟ "

2 - " لا إنها ليست لي، إنها لأخي "

3 - الشرطي : " قل له أن **يوقف** السيارة **على** حافة الطريق، **إنه يعيق الحركة**".

4 - لقد ذهب إلى الورشة - لقد **تهشمت** السيارة من **جانبها**

5 - الشرطي : " آه نعم إني أرى ذلك ... وكذلك **الواقي الأمامي** ! لماذا لم يخفف السرعة في **التقاطع** ؟ "

6 - لقد خفف، لكن كان وراءنا فتاه تجتاز امتحان السياقة...

7 - الشرطي : " و هي التي نسيت أن **تفرمل** ...

8 - فعلا ! **وانصدمت** سيارتنا الصغيرة بحافلة كبيرة كان لها أولوية المرور.

9 - الرجلان معا " آه **من النساء السائقات!**

تصحيح النقل

1- Policeman: "whose car is this? Yours?"

2- No. it isn't mine. it's my brother's."

3- Policeman: "Tel him to pull over to the side of the road: he's causing an Obstruction".

4- He's gone to the garage. His wing is knocked in".

5- Policeman:" Ah yes. I see ... and so in this bumper. Why didn't he slow down at the junction"?

6- But he did slow down! Only behind us there was a girl who was taking her driving test"...

7- Policeman:" And who forgot to brake"

8- Exactly! And our Mini hit a big bus which had the right of way

9- Both together: "Ah! Women drivers".[23] !

ونرى أن هـذا التمريـن مبـني علـى مبـدأ سـباق تجـاوز الحواجز إذ ينبغي للتلميذ الـذي يتعلـم الـدرس أن يتجاوزهـا دون عناء، ذلك أن كل العناصر الهامة كـانت موضـع درس معمـق عند إيضاح نص An Amber Gambler . فقد وقعت مراجعــة تراكيـب الملكيـة، والاسـتعمال الصحيـح لكلمـة Whose وضمـائر الملكيــة وكذلك صيغة الأمر tell him to والفرق بين he's gone to و he's been to.
ومـن جهـة أخـرى فقـد تمـت ممارسـة تمـارين كثـيرة علـى جمـل استفهامية منفية مع الأداة why وصيغة التوكيد but he did slow down.
و قـد نُشّـطت كـل المفـردات الموجـودة في النـص الأصلـي في

(23) Say What you mean, livre du maître en classe de 2e, Collection André Ballandras, Fernand Nathan 1977,p.20

مرحله دراسة النص مع اعتناء خاص بالمتشابهات اللفظية (الأصدقاء المزيفين) مثل to pass an exam (نجح في الامتحان) قياسا إلى to take an exam (يأخذ امتحان)(*). إن النقل التطبيقي يمثل اتصالا متميزا يفضي إلى إعادة إنتاج وضع مشابه لوضع النص الأصلي يساعد على الإعادة الطبيعية لاستعمال لكل العناصر اللغوية. ومع ذلك فإن جُمل النقل ليست مبنية على الدوام بطريقة مرنة.

ففي حالة من النجاح كهذه، فإن غموض التمرين أمر واضح، فهو، قبل كل شيئ ، تمرين للرقابة . إننا ننتظر من التلميذ أن يعيد استعمال العناصر المحددة التي تعلمها مؤخرا قبل تركيب الجمل.

إنه تمرين قريب من المناقلة التي ترتكز على المقابلات المُعدّة سلفا للتراكيب والمفردات . فلا يوجد آنئذ غير حل واحد يمكن تحققه عن طريق التصحيح. وتُعطي العلامات بطريقة حسابية شبه رياضية. والحال أنه يحدث غالبا أن تلميذا ما ، لم يكن قد راجع درسه ولكنه مع ذلك ذو مستوى لغوي جيد ، يكون على قدر من المهارة في أن يجد ترجمة صحيحة وسهلة و لا يعيد استعمال التراكيب المتوقع استعمالها.

(*) تعبير غير سليم ومرفوض لغوياً.

فعلى سبيل المثال بدلا من استعمال الصيغة المصكوكة so and is his bumper إزاء "وكذلك الواقي أيضا" فإنه يترجم بـ and his bumper too أو أنه بدلا من أن يستعمل صيغة التوكيد بـ do إزاء "لكنه هدأ السرعة" فإن يترجم ذلك بـ but he slowed down محتجا، بحق، أن طريقة الحديث في هذا الحوار تحمل معها التوكيد الضروري. و بعض المدرسين يعاقبون على مثل هذه الترجمة . و البعض الآخر يكتفون بالإشارة إلى وجود ترجمة مسكوكة بشكل أوضح في اللغة الهدف مع اعتبار الجملة صحيحة ولتجنب هذه المشاكل، فإنه ينبغي أن تكون الجمل مُعدّة إعدادا كبيرا وأن لا تكون غامضة أو مبهمة (هو أمر ليس بالسهل دوما باعتبار السياق الأدنى).

وينبغي بالخصوص إشعار التلاميذ أن التمرين يقتضي إعادة استعمال صيغ مسكوكه وقعت دراستها، وحين توضع قواعد اللعبة على هذا الأساس، فإنه يمكن إعطاء درجات محددة لا تقبل سوى بعض النظائر المتوقعة.

و من جراء هذه الواحدية في الترجمة المتوقعة فإن النقل التطبيقي يحمل في طواياه خطر غلق للغة في قوالب من النظائر ويصبح تمارينا لا يحدد مستوى الكفاءة اللغوية للتلميذ و إنما كفاءته في النقل. إن منظري التعليم الجدد يتهمون المدرسة

"بتعليم القيام بالتمارين". والصحيح أن قـدرة التلميـذ علـى القيام بتمرين النقل ، بشكل جيد أحيانـا، لاينـمّ علـى قـدرة فعلية على التواصل. و ليس من المصادفة أنه قـد تمخـض عـن النظام المدرسي الفرنسي قالب" أن التلميذ متمـيز في النقـل" لكن مزعج و صعب المعاشرة.

ويزداد هـذا الخطـر بكـثره اصطنـاع جمـل النقـل الـتي لاتعدو أحيانـا أن تكـون لصقـا للـتراكيب والصيـغ والتعابـير المسكوكة توضع بعضها بجـوار بعـض في جمـل طويلـة جـدا وثقيلة ينعدم فيها المعنى ذاته. و الخطر أن التلميذ قـد يحتفـظ لنفسه بهذه " النماذج " من الجمل للحصـول علـى درجـات ممتازة . كما قد يعتاد على التعبير بصـف الـتراكيب والتعابـير ذات الاسـتعمالات والمسـتويات اللغويـة المختلفـة عـوض أن يسـوق أفكـاره بشـكل تلقـائي. إن خشـية التداخـل اللغـوي والرغبة في استعمال لغة كلها صيغ مسكوكة يمكـن أن تلحـق الضرر بالإبداع اللغوي في جملته.

وقـد وقـع ملاحظـة هـذا الأمـر لـدى تلاميـذ يتسـم مدرسوهم بالدوغمائية . و يمكن أن نفترض في هـذه الظـروف أن التلميذ يوشك أن يصاب، في أقل المستويات، بحالة لغويـة يتصف بها مـدرسوا اللغة وهي مايسميها جـ . ر . لدميرال J. R. Ladmiral "اللغة الأستاذية الخاصة" idiolecte magistral :

إن المعلمين يتحدثون باعتبار أنهم ثنائي اللغة دون أن يكونوا من أبناء أحدهما أو محترفين فيمثلون مقاومة منظمة للتداخلات واهتمامهم المنصب على التمييز بين اللغات يفضي إلى ظاهرة التصحيح بدقة مفرطة. (24)

إن لغة النقل، التي تنطوي على كثافة كبيرة من الصيغ المسكوكة، ليست لغة طبيعية ومن المهم عدم اتخاذها كنموذج.

وبالرغم من هذه المخاطر فإن النقل التطبيقي الذي يُمارس بمرونه، وبجرعات صغيرة يبقي عنصرا من عناصر الرقابة لابديل عنه، لأنه عامل إيجابي في " المقاومة المنظمة للتداخل بين اللغات" و هو ما يهدف إليه كل تمرين في الترجمة. زد على هذا أنه كلما تحددت شروط هذا التمرين فإن التصحصح يصبح أسرع وتسجيل الدرجات أكثر سهولة.

ويمكن النظر في وسائل " تحرير" النقل، فبدلا من إعطاء جملة للترجمة مع تركيب يراد مراقبته ، يمكن أن نقترح مقاما يستدعي الصيغة المطلوبة. فمثلا لفحص أن التلاميذ قد فهموا درسهم ويعرفون استعمال صيغة had rather للتعبير عن التفضيل يمكن القول :

اقترحُ عليك أن تغادر إلى بريطانيا في دورة دراسية ولكنك تفضل الذهاب إلى الولايات المتحدة. بماذا ترد ؟

(24) J .R.Ladmiral , op.cit.,p.79

ونفس الشيء لفحص أن استعمال should have قد فُهِم للتعبير عن اللوم يمكن اقتراح :

أخوك الأصغر لم ينجح في امتحان الثانوية، والواقع أنه أمضى كل وقته في المسبح أو السينما. كيف تعبر عن لومك له ؟

إن صيغا أخرى تتوالى حينئذ بشكل تلقائي :

You should have worked harder/ You shouldn't have spent so much time at the pool / Why didn't You work more seriously? / If you had

Worked...

7- المعلم - المترجم

كيف يُحدد المدرسون موقعهم بالقياس إلى نشاط الترجمة، وإلى عمل المترجم والمترجم الفوري وإلى تعليم الترجمة؟ إن أول مؤشر لذلك قد دلت عليه إجابتهم المتعلقة بالإعداد للترجمة. فأغلبهم يعد ترجماته عامةً بشكل شفوي و البعض يولي هذا الإعداد أهمية كبيرة عن طريق كتابة الترجمة أو على الأقل المقاطع الصعبة منها. و هذا الاحتياج إلى الإعداد يفصح أن المدرسين لا يستهينون بالترجمة و أنهم يدركون صعوباتها و أنهم يرجون أن تكون حصة الترجمة مفيدة للتلاميذ.

إن مدرسي الترجمة، و مدرسي الترجمة الفورية، يصرون أن الترجمة ينبغي أن تكون تلقائية وأن ارتجالها تحت الضغط

هو عامل ايجابي في نطاق النشاط الترجمي. لكن هؤلاء يتعاملون مع متعلمي الترجمة المتميزين. و في هذا المستوى، ليس بوسع الترجمة الجماعية المُرتَجَلة إلا أن تكون مفيدة. أما في فصل لتعليم اللغة فعلى العكس يحدث أن التلميذ الذي يُوجّه إليه السؤال لايستطيع حل أحدى " المسائل " ولا يستطيع الفصل أن يساعده في هذه الحالة، لا يمكن للمدرس ان يسمح لنفسه بارتجال ترجمة تقريبية. ودوره هو أن يُظهر أن بالإمكان دوما الترجمة وأن ثمة عدة ترجمات ممكنة. وإذا لم يُعد لها فإنه قد يقبل ترجمة حرفية رعناء تردد بشأنها الطالب.

هل يشعر مدرس اللغة بأنه مترجم ؟ إن معظم المدرسين الذين استُبْيِنوا يحبون أن يترجموا، ويشعرون بأن لديهم إمكانية العمل كمترجمين. و قلة منهم قد نشر بعض الترجمات، و لكن العديد منهم قاموا بالترجمة كخدمة لأصدقاء أو أقارب من الناشرين أو الباحثين أو المؤلفين .. الخ. و أهمية وجود تأهيل متخصص في مهنة الترجمة شيء يقره الجميع. وخاصة في مجال المقالات ذات الطابع التقني. أما فيما يتعلق بالترجمة الفورية فإنه لا أحد من المدرسين المستجوبين يشعر بأنه قادر فعلا على القيام بذلك. البعض يعترف بأنه قد قام بالترجمة الفورية في ظروف خاصة. ولكن مع شيء

كبير من الصعوبة، ويشعرون بأن ميلهم إلى هذا النشاط قليل لأنهم يعتبرون أنه صعب جدا ومضنٍ للأعصاب ولابد من تأهيل صارم فيه. إن كل المدرسين الذين اجتازوا شهادة الكفاءة التعليمية المعمقة في التدريس الثانوي capes أو التبريز تأهلوا أدبيا وهذا ما يعلل الارتباك الذي يواجهونه في الترجمة التقنية أو الترجمة الشفوية ويفسر كذلك السهولة النسبية في المجال الأدبي.

أما فيما يتعلق بتعليم الترجمة فإنه لايبدو هَمًّا أساسيا لدى المدرسين الذين يظنون على الجملة بأن دورهم قبل كل شيء هو تعليم اللغة. أما من يعترضون على الترجمة بشدة ، فإنهم يرون أن تعليم الترجمة وتعليم اللغة ليسا فقط أمرين مختلفين لكنهما متعارضان إذ يقولون "إن كثرة الترجمة تعيق التلاميذ عن التفكير في اللغة". ويعتبر رافضون آخرون أن ليس لديهم الوقت وأن تدريس الأسلوبية بين لغتين يستحوذ على مكان أكبر من تعليم اللغة . أما من يدافعون عن تعليم الترجمة فإنهم يذكرون من ضمن أسباب أخرى رغبة التلاميذ ويقولون: "الوضع المثالي هو تجنب كل استخدام للغة الأم لكن هذا أمر صعب و عليه فأن الأفضل للتلاميذ هو أن يترجموا و أن يتعلموا ذلك جيدا".

و خلال الفترة الفاصلة بين إجراء الاستبيانين اتضح أن خمس المدرسين المستجوبين فقط عام 1982م يعتبرون أن تعليم

الترجمة جزءٌ مــن مهمتــهم الأساسـية في الأقسـام الأدبيـة . في استبيان 1998م فإن ثلثي المدرسين يرون أن عليهم واجب تعليم الترجمـة حتـى و إن بـدا واجبـا ثانونيـا. و إذا كـــان أغلـــب المدرسين المستبينين عام 1982م يعتــبرون أنفسـهم غـير مؤهلـين للترجمة فإن استبيان 1998م قد أظهر اتجاها معاكسا.

و هكذا فإن تطورا قــد حـدث في أذهـان المدرسـين و في ممارسـتهم باتجـاه إدراك واضـح المعـالم لأهميـة الترجمـــة في تدريس اللغة. في عــام 1982م كـان اسـتنتاجنا أن فـائدة تعليـم الترجمة لم تكن موضع إقـرار مـن المدرسـين. إن الاختــلاف في وجهات النظر فيما يتعلق بكيفية و أهداف الترجمة التعليميـة قد فُسِر باعتباره دليلا على نقص في التفكير و التركيز علــى الترجمة في نطاق تعليم اللغات.

فالجزء الأخير من الاسـتبيان الـذي يـهدف إلى ترتيـب الأغراض المختلفـة للترجمـة التعليميـة قـد مكـن مـن إعطـاء النتائج التالية:

1- ضمان فهم النص.
2- رقابة معارف التلميذ اللغوية.
3- إبراز وجوه التشابه والاختلاف بين اللغتين .
4- تحسين مستوى التلميذ في اللغة الاجنبية .

5- تقييم وتحسين الفكر المنطقي ووضوح التعبير لدى التلاميذ.

6- اختبار القدرة في اللغة الأم وتصحيحها.

7- تذوق جمال النص الأدبي

8- تنمية روح المبادرة والإبداع .

9- تعلم الترجمة.

و في عام 1998م تغير الترتيب بشكل واضح و أصبح كما يلي:

1- إبراز وجوه التشابه والاختلاف بين اللغتين .

2- ضمان فهم النص

3- رقابة معارف التلميذ اللغوية

4- تحسين مستوى التلميذ في اللغة الاجنبية

5- تقييم وتحسين الفكر المنطقي ووضوح التعبير لدى التلاميذ.

6- تعلم الترجمة

7- اختبار القدرة في اللغة الأم وتصحيحها

8- تنمية روح المبادرة والإبداع

9- تذوق جمال النص الأدبي

الفصل السادس

ملاحظات على الوضع عام 1998م

1- خلاصة عام 1982م

نستخلص من استبيان 1982م أنه باستثناء بعض المستسلمين بلا شرط للأدب و الترجمة، فإنه كان للمدرسين رؤية سلبية عن الترجمة في نطاق تعليم اللغات. لأن الترجمة نشاط كانوا يفضلون اجتنابه لأنه يتموضع بين التلاميذ ورغبتهم في نسيان للغة الأم. و بالتالي اعتبر المدرسون الترجمة ذات دور رقابي غير محدد المعالم كما لو أنها فقط "قيد تعليمي" بل إنها تقريبا مَثْلَب من مثالب التعليم. و قليل

منهم أعطاها أهمية خاصة تربويا في اتجاه تحسين المستوى اللغوي و تعلم الترجمة.

2 ـ النصوص الرسمية الجديدة

لقد تطورت طرق تدريس اللغة بشكل كبير بين عامي 1982 و 1998م. و معها تطورت مناهج التدريس في المستوى الثانوي بفضل ما حملته لها مناهج التعليم في الثمانينيات. لقد تقبلت المدرسة ما كان يعوزها بشكل واضح و هو المنهجيه. لم يعد الكلام يدور إلا حول كيفية تعليم المهارات : مهارة البحث عن المعلومات، ومهارة فرز هذه المعلومات، ومهارة استخدام المعاجم، و مهارة تقديم الحجج، و مهارة الترجمة. وما ينم عن هذا التطور هو التعليميات التي صدرت مؤخرا حول اللغات و إجراءات تجديد المناهج في المدارس الثانوية. (انظر النشرة الرسمية في 7.7. 1994م)

و فيما يتعلق بالفهم ، فإن على التلميذ أن يصبح قادرا، في المستوى الشفوي و التحريري حسب القسم الدراسي الذي يختاره لنفسه، على مايأتي:

- إدراك المعنى الحرفي لأي وثيقة؛
- التمييز بين الجوهر و العرض فيها؛

- إقامة علاقة بين ما فهم و ما كان يعرفه مسبقا؛
- الفهم عن طريق الاستدلال؛
- القدرة على إدراك النقاط المشتركة و المختلفة في جملة من الوثائق ترتبط بموضوع محدد؛
- تصور مقاصد الكاتب؛
- التمييز بين ما يرتبط بالوقائع و ما يرتبط بالرأي أو غيره.

على الطالب أن يكون قادرا، في ميدان التعبير الشفوي أو الكتابي وفقا للقسم الدراسي الذي اختاره لنفسه على :

- أن يفهم ما قرأ أو سمع ؛
- أن يعبر في ما يحدد له من إطار موضوعي؛
- أن يصيغ رأيا شخصيا و أن يحكم وفقا لمبرر؛

و لكي نساعد التلميذ على اكتساب هذه القدرات المختلفة فإن على المدرس أن يدربه على ما يأتي:

- أن يسجل الملاحظات مما يسمع أو مما يقرأ؛
- أن يحدد و يرتب القضايا اللغوية الهامة؛
- أن يحدد و يرتب المعلومات التي ينبغي حفظها في الذاكرة
- أن يتعلم استخدام المصنفات المرجعية: الكتب المدرسية، وكتب النحو و القواعد، والمعاجم، والموسوعات و غيرها.

و قد تم ذكر الترجمة بمفهومها الحديث و ليس النقل والترجمة القديمين مع التأكيد على أهمية اكتساب المهارات أكثر من أداء العمل الترجمي حيث جاء النص كما يأتي:

> يدرب المدرس التلاميذ أيضا على الترجمة من حيث تعليمهم إدراك الصعوبات في النقل من لغة إلى أخرى وتعويدهم العمل وفق طرائق الترجمة.

و قد أقرت التعليمات الصادرة عام 1994م من جهة ثانية أجراء امتحانات كتابية باللغة الأجنبية الأولى لكل أقسام الثانوية العامة و لكل الأقسام التكنولوجية. و تتضمن هذه الامتحانات مقاطع للترجمة أخذت من نص معد لاختبار الفهم الكتابي حيث جاء في نص التعليمات ما يأتي:

> الترجمة: إن المقطع الذي يحدد لإجراء الترجمة إلى اللغة الأم لا يتجاوز عشرة أسطر (السطر يحتوي على70 علامة بما فيها الفراغ بين الكلمات و علامات الترقيم). وهدف هذا الجزء من الاختبار أن يمكّن المرشح أن يُظهِر أنه قادر على الترجمة بأمانة للمعنى و باحترام لمستوى اللغة.

3. الكتب الدراسية

إن الكتب الدراسية تظهر هذا التطور حيث دخلتها المنهجية بقوة . ففي المستوى الثاني ثانوي ثمة تركيز على النحو و التعبير. و في المستوى الثالث ثانوي و المستوى الثانوي

النهائي فإن كتب دراسة اللغة الإنجليزية الأكثر استخداما تحتوي كلها صفحة أو صفحات من "النصائح المنهجية" أو "كيف تعلم نفسك المنهجية" في قضايا الترجمة. ففي كتاب Pick and Choose [25] للصف الثالث الثانوي، ثمة جزء مكون من خمس صفحات بعنوان "كيف تترجم" فيه تعريف الترجمة إلى اللغة الأم بأنها:" تمرين صعب على استخدام الذكاء" . و به عناوين فرعية مثل "ما هي الترجمة الممتازة؟"، "كيف تعد للترجمة"، "كيف تختار الكلمة المناسبة" (مع جزء يخص الكلمات المتشابهة بين اللغتين)، "الترجمة والخصوصية الثقافية"، " الترجمة المباشرة و غير المباشرة" . و قد تم الإبقاء على هذا الفصل من الكتاب و أعيد و طور في كتاب المستوى الثالث الثانوي على شكل سؤال و جواب. أما كتاب التمارين الخاص بالتلميذ فإن أجزاءً من الكتاب المذكور قد خُصِصَت للترجمة. و لكن تسبق هذه الترجمة قائمة من الأسئلة المحددة. وكلها تتعلق بالصعوبات النحوية و الدلالية للنص. وهكذا تتم قيادة الطالب عبر الصعوبات نحو ترجمة صحيحة ومطابقة لصيغ اللغة المترجم إليها.

أما في كتاب New Flying Colors للمستوى الثانوي النهائي فإن قسما منه بعنوان "How to use various translation strategies" كيف

(25) Pick and choose, Hachette, 1995, (c. Terré et k. Blamont-Newman)

تستعمل استراتيجيات متنوعة في الترجمة" يستعرض، كما في الكتاب السابق، الاستراتيجيات التي أعدت من أجل ترجمة تلفظات بسيطة بالاعتماد على طرائق الترجمة حسب الأسلوبية المقارنة [26] (التي ترجع إلى عام 1958م)

The children did not seem to care, which surprised him[27]

لقد فاجأه مظهر الأطفال غير المبالي

أما كتاب[28] Partners فإن يخصص جزءا منه بعنوان "معرفة الترجمة" ليفصل فيه ضمن إطارات مربعة موزعة على مختلف صفحات الكتاب وفقا لمناسبات تثيرها ما نلتقيه من نصوص. و ذلك من "أجل البدء في تعليم التلاميذ الترجمة إلى اللغة الأم، وبتعريفهم بأسلوب سهل على التقنيات المعتادة ودعوتهم لأداء "ألعاب" تدخل في نطاق الاستراتيجيات المتسعملة في الثانوية العامة."

و من جهة ثانية فإن الترجمة إلى اللغة الأجنبية تبدأ في الظهور بأشكال مرنة و بطريقة "تواصلية" عن أسئلة مثل: "كيف تقول بالإنكليزية أن ..." و في كتاب للصف الثامن الأساسي بعنوان New Apple Pie فإن الترجمة إلى اللغة الأجنبية تقدم كما يأتي:

([26]) J.-P. Vinay et J. Derbelnet, *Stylistique Comporée du franca et de l'anglius*. op.cit

([27]) *New flying colours*. Didies, (J. Bourjault. B. Moro. J. Walters). 1997.

([28]) *Partners*. Nathan. 1997 (M. Charlot et Lhérété).

- و الآن هل تعرف ...؟
- سل أحد أصدقائك من أي مدينة هو.
- قل من أين أتى والديه
- سل أحد رفاقك ما إذا كان قد قدم من مدينة كبيرة أو من مدينة صغيرة إلخ. [29]

أو أيضا

سل فانسا ما إذا كانت تملك هـذه الأشـياء، (a pet. a big room.glasses etc وتخيل إجابتها) [30]

4. التطبيقات

إن التحول التدريجي في تصور المدرسين للترجمة قد تأثر في جزء منه بهذه الكتب المدرسـية القابلـة للتطبيـق و الفعالـة والجذابة و التي أعادت للترجمة اعتبارهـا. و تتصـدر هـذه الكتـب التوصيات التربوية الرسمية التي انبثقت عن اتجاه بحثي تربوي.

و الذي أثار الاهتمام في الاستبيان الذي أعددناه هو بروز هدف "تعلم الترجمة" الذي انتقل من المترتبة التاسعة والأخيرة عام 1982م إلى المرتبة السادسة عام 1998م. و يبدو أن الترجمة لم

---

(29) *The new apple pie*, Hachette, 1994, Cahier d'exercices. p.33.

(30) Ibid. manuel. p.69.

تعد تعتبر دخيلة في دروس اللغة . و الأكثر إثارة للدهشة أيضا انه تتم ترجمات أقل حجما من السابق (فلا تترجم نصوص بأكملها، و يندر الترجمة إلى اللغة الأم لنصوص كلاسيكية) و لكن تتم الترجمة بشكل أفضل و يتاح للتلاميذ التفكير في عملية الترجمة و طرائقها و استراتيجياتها.

لقد اقترحنا عام 1982م إعادة تحديد مكانة الترجمة و"النظر بطريقة إيجابية إلى إعادة اعتبار الترجمة في نطاق طرق تدريس للغات" . و يبدو جليا أن إعادة الاعتبار هذه في طريقها إلى التحقق على إثر المقاربات الجديدة في طرق تدريس اللغات . وهي طرق شككت بعدد من الصيغ الجامدة وأعادت للغة الأم دورها في تعلم اللغات الأجنبية. و يمكن لهذه الطرق أن تتطور إذا دققنا النظر من وجهة ترجمية محترفة و بناء على مخرجات مدارس الترجمة التي أفضت التطبيقات المكثفة لطرق تدريس الترجمة فيها إلى بنية نظرية حول العملية الترجمية.

الباب الثاني

الترجمة التأويلية

النظرية والتطبيق في تعليم اللغات

فـي مواجهة شك عدد كثير من المدرسين فيما يمكن أو ينبغي أن تكون عليه المكانة التي تحظى بها الترجمة دون إضرار بتعليم اللغة، وفي مواجهة الثنائية التي أشرنا إليها بين الترجمة التعليمية والترجمة المهنية، فقد بدا لنا مفيدا أن نتجه إلى المترجم المحترف نفسه، وذلك بغاية البحث عن حقيقة التوجهات الجديدة وآفاق انفتاحها الممكنة لنشاط الترجمة في نطاق تعليم اللغات في الفصل المدرسي.

ولهذا فإننا سنعتمد على جهود مترجمين، ومترجمين فورين ما أنفكوا يبحثون في الموضوع منذ عشرين سنة في إطار (المدرسة العليا للترجمة والترجمة الفورية) في باريس. وقد نظر هؤلاء المتمرسون على الترجمة المهنية في تجاربهم، مما أفضى إلى ولادة "نظرية المعنى" أو النظرية "التأويلية" في الترجمة التي سوف نُذَكِّر بها سريعا دون أن يغيب عن أنظارنا البحث عن الفائدة المرتجاة منها في نطاق الترجمة التعليمية.

الفصل الأول

الترجمة التأويلية

مازال يعتقد من ليس له أي تجربه في الترجمة أن عملية الترجمة تنحصر في نقل كلمات من لغة المصدر إلى لغة الهدف، بالاعتماد على الدلالات التي تسطرها المعاجم، وعلى تطبيق القواعد النحوية الخاصة بلغة الهدف. وهكذا تصبح الترجمة نقلا تعتمد على المقابلات الدلالية المُعَدَّة سلفا. فإذا كانت المناقلة موجودة حقا في بعض أنماط الترجمة التقنية (ترجمة بعض المصطلحات مثلا) فإن هذه المناقلة تعبر فيما يتعلق بترجمات كثيرة عن نظرة ساذجة وخاطئة للنشاط الترجمي. وهذه النظرة تثير ضحك المحترفين لكنها في الواقع نظرة راسخة الوجود في أذهان التلاميذ الذين يدرسون لغة

أجنبية. وسنرى لاحقا بعض الأمثلة. ويحسن بنا أن نذكر أن المترجم لا ينقل كلمات لغة ما إلى لغة أخرى لكنه يوصل محتوى إلى متلقٍ. فهو يلتقط معنى ويعيد تركيبه. ولا يمكن أن يتضاءل هذا المعنى إلى الدلالات التي تتحدد في مستوى اللغة.

"أن موضوع الترجمة ليس سِحنَة النص التي تصنعها اللغة، لكن المعنى الكامن الذي يجده فيها مَن إليه تتجه الترجمة " (1)

وتضع نظرية الترجمة التأويلية أو نظرية المعنى مسلمة أولية هي أن المترجمين لا يترجمون اللغات ولكن يترجمون النصوص. أي أن كل ملفوظ يتحدد بكاتب ومستقبِل وسياق مقامي وتاريخي ومجال معرفي يندرج فيه ويتحدد بواسطة اللغة التي انتجته. فالمترجم لا ينقل ما تقوله لغة النص ولكن ما يقوله كاتب عبر تلك اللغة. وفي الواقع العملي فإن المترجم يرتبط بمقام مزدوج للتلفظ، وعليه أن ينتج نفس المؤثرات التي توجد في الأصل. وهذه المؤثرات هي تعبير عما يمكن أن نسميه "مقصد قول" الكاتب، وهو ما ينبغي فهمه بشكل دقيق وإعادة تركيبه للقارئ. وللقيام بذلك، فإن المترجم ينبغي أن "يؤول" النص. ولهذا نتحدث عن الترجمة التأويلية أو ترجمة المعنى.

(1) D.SELESKOVITCH . Introduction , *Etudes de linguistique appliquée*, N024 ,1974,p .9

وليس من قبيل الصدفة أن يشكل المترجمون الفوريون أصل هذه النظرية. ذلك أنه إزاء الكلام الذي ينساب في أذني المترجم الفوري فإنه ليس بوسعه أن يحفظ تتابع الخطاب كلمةً كلمة. وإنما عليه أن يفهم المعلومة في أول سماع لها حتى يعيد التعبير عنها بسرعة في اللغة الأخرى، بشكل يفهمه في الحال المستمع لتلك اللغة. وعليه أن يكون دقيق التعبير واضحة، ولا يمكنه التراجع عما قال. والحال أن الذاكرة اللحظية لا يمكنها الاحتفاظ إلا بـ7 إلى 8 كلمات وقع النطق بها. وإذا تواصل الخطاب فلا يمكن لأي شخص أن يحفظ الكلمات عن ظهر قلب. وإنما يمكث المعنى وتذهب أشكال اللغة سدى. ويُعَبِّر المترجم الفوري عن أفكار المُتَحَدِّث، وليس عن الكلمات التي استعملها (ما عدا إذا كان اختيار إحدى الكمات اختيارا مقصودا يشكل جزءا أساسيا في الرسالة).

و لقد تمكنت دانيكا سلسكوفيتش وماريان ليدرير Danica Seleskovitch & Marianne Lederer، وهما تلاحظان المترجم الفوري وتسجلان تردده وتدرسان بعناية دفتر ملاحظاته، أن تدرسا طريقة الترجمة في شكلها الأكثر حيوية[2]. وقد تبين إن ما بين خمس إلى ست دقائق من الكلام يمثل ثلاث إلى أربع

(2) انظر بهذا الشأن D. Seleskivitch; *Langage' langues et mémoire: étude de la prise de notes en interprétation consécutive*; Minard, Paris 1975

صفحات مطبوعة، ومع ذلك فإن المترجم الممارس للترجمة الفورية التتبعية لا يسجل ملاحظاته بلغة الاختزال(*). وذلك أن إعادة إنتاج الأصوات يمنعه من التركيز على الجوهر وهو معنى النص. وينحصر تسجيل الملاحظات في الرموز، والأسهم وبعض الكلمات المفتاحية والأرقام وأسماء الأعلام والتواريخ (وهي كلها عناصر قابلة للمناقلة مباشرة). فالأمر هنا يتعلق بإزالة الغلاف اللفظي للخطاب الأصلي وإعادة التعبير عن فحواه المعرفية. ويواجه المترجم الفوري مشاكل محدودة في الترادف المعجمي أوالغموض النحوي. ذلك أن الخطاب الذي يترجمه محدد تحديدا واضحا في مقامه وسياقه. وليس من المهم بالنسبة إليه إن تكون ترجمته طويلة أو قصيرة قياسا بالأصل إذا لم يفقد الخيط الرابط للخطاب. فالمهم أن تنجح عملية التواصل في نقل المعنى.

> "فكما يفعل كل مستمع عادي، إن المترجم الفوري الذي يركز على إدراك الأفكار، لا يهتم بما تريد الكلمات أن تعبر عنه ولكن ما يريد المتحدث أن يقوله." (3)

(*) لغة الاختزال التي تستعمل لتسجيل المحاضر والرسائل تعتمد على طريقة منتظمة لكتابة الحروف والكلمات في حين أن ملاحظات المترجم الفوري تشتمل على رموز وكلمات واختصارات وهي ذات طابع شخصي غير مقننة ولا منمطة عرفيا (المترجم).

(3) D. Seleskivitch et M. Lederer, *Interpréter pour traduire*, didier Erudition, Paris. 1984. p.109

وبناءً على النظرية التأويلية، فإن التفكير لا يتم اعتمادا على النقل من لغة إلى أخرى، ولكن وفقا لدور المترجم الذي عليه أن يؤدي أداء متميزا عمليتين تتسم بهما الترجمة وهما الفهم أو تأويل المعنى، والتعبير عن ذلك المعنى.

و فهم المعنى والتعبير عن "مقصد قول" الكاتب يستدعيان أن تُأخذ في عين الاعتبار ،فضلا عن الدلالات اللغوية، معايير غير لغوية مثل المقام، والسياق اللفظي والمعرفي، وبعض المعارف الخاصة والعامة، والتجربة الشخصية للمترجم. فَيُفْهم ذلك المعنى ويُزال غلافه اللفظي أي يُقتطع من الأشكال اللغوية للغة المصدر لكي يمكن إعادة التعبير عنه بأشكال لغوية في لغة الهدف.

و إعادة التعبير تقتضي اكتساب معرفة تامة بلغة الهدف، وهي اللغة الأم للمترجم. كما إن إعادة التعبير تقتضي ضرورة الإفصاح بوضوح ودقة واجتناب كل أثر معدي من الغة المصدر. وكما تقتضي إعادة التعبير نوعا من الكر والفر الدائمين بين إزالة الغلاف اللفظي للمعنى والأشكال اللغوية المتوفرة في لغة الهدف. إن إعادة التعبير هو تمرين على الصياغة يقتضي غالبا إنشاء مقابلات خطابية غير مسبوقة، كما أنها تمرين حقيقي على إعادة الكتابة. إن حرية اختيار الشكل اللغوي المناسب لإعادة إنتاج الأثر الذي يطلبه الكاتب أمر

يخص المترجم الذي يملك إلى حد ما هامشا للمناورة يتقلص كثيرا في نطاق الترجمة الأدبية. ولن نتطرق لهذه الترجمة التي لاتُعلم بشكل واسع في مدارس تعليم الترجمة. إن النصوص التي سنتناولها توصف بأنها "عملية" (وهو مصطلح يدل على ميدان أوسع من مصطلح ترجمة تقنية). وليس استبعاد الترجمة الأدبية انتقاصا من دور مترجم النصوص العملية في القدرة على إعادة صياغة المعنى :

" إن إقصاء النصوص الأدبية يُمكّن من تصور تعليم الترجمة عمليا باعتبارها تَعلّما للتواصل "الوظيفي". والمترجم شبيه بالمحرر ليس مسئولا عن تتابع أفكار النص ولكننا ننيط به مسألة إعادة صياغة التعبير عن هذه الأفكار. فيكون المترجم، ومن وجهة النظر هذه، فنانا يهتم بالشكل ومحررا معيدا لنص سابق.[4]

ولن نقوم هنا سوى بتقديم عرض مختصر عن النظرية التأويلية ذلك أنها لا تندرج في بحثنا وقد وقع تحليلها بإسهاب في المؤلفات التي استشهدنا بها. إن ما يهمنا هو تطبيقاتها في طرق تدريس اللغات وسنأخذ الآن مثالا لنص مدرسي لإيضاح المنهج المتّبع.

---

(4) J. DELISLE,*L'analyse du discours comme méthode de traduction*, op.cit..p.33-34

الفصل الثاني

مثال مدرسي للمنهج التأويلي

إن التلميذ أثناء التعليم يتشبث كثيرا بالتصور الساذج عن الترجمة. ورغم التطور الداعي لتفضيل مناهج التعليم المرتكزة على "اللغة في المقام"، فإن التلميذ في أغلب الأحيان يتصرف بناء على منطق ساذج يقيده بالكلمات ويغريه بحلول مطلقة مصدرها القاموس ثنائي اللغة. ويُظهِر لنا مثال مصدره نص مدروس في الفصل الأول الثانوي استحالة الترجمة ذات النوع "الساذج" ويُمَكِّننا المثال من وصف المراحل المختلفة للمنهج التأويلي في الترجمة :

1ـ صعوبة الكلمات

في نص An Amber Gambler الذي ذكرناه آنفا والذي وضعناه برمته في نهاية هذا الكتاب[5] كان على التلميذ أن يترجم :

We didn't hit each other: you hit me!

- Yes, but you must have jumped the lights.

- No, you're to blame, you're an amber gambler

فإذا كان التعبير jumped lights قد ترجم مباشرة " اخترق الإشارة " فإن التعبير An ambler gambler قد شكّل صعوبة لا حل لها لكل تلاميذ الفصل، حتى أن البعض قدم ترجمة لا معنى لها البتة مثل : " أنت لاعب عنبري " vous êtes un joueur ambré، و"أنت تلعب بالنار! " vous jouez avec les feux، و" أنت محرق الإشارات ". وصحيح أن التعبير Ambler Gambler يشكل صعوبة إذا بقينا في مستوى اللغة أي إذا انتزعناه من سياقه. ولكن لا يقصد هنا بتاتا أن جملة الترجمة إلى اللغة الأم مصطنعة خارج سياقها وبالتالي ليس لها أي قيمة كمثل. فالتلاميذ لديهم نص أمامهم حيث يجدون في بدايته :

The lights must have been at seed for you.

- They weren't! They were at ambler!

وفي الواقع فإن النص كله يصف وضعاً محددا هو شِجار بين سائقي سيارتين بعد حادث اصطدام في تقاطع به إشارة لتنظيم المرور.

---

(5) الملحق رقم 1.

وقد وجد التلاميذ في هذه الجملة كلمتين gambler وamber وهم يعرفون دلالتهما اللاتين يحدهما المعجم. بمعنى الدلالة "في مستوى اللغة" وقد ارتبكوا في الوقوف على مقابل له معنى. ولفهم وضع المترجم الحقيقي، فإنه كان ينبغي اعتبار أنه يوجد في هذا النص مقام حقيقي في التواصل يقوم المترجم في نطاقه بوظيفة إفهام المستقبل، الذي لا يجيد لغة الهدف، رسالة أراد المتحدث التعبير عنها .

لنتخيل إذن شجارا كلاميا بين سائق إنجليزي وسائق فرنسي (هما على التوالي1، 2) وأن على المترجم أن يترجم فوريا حديث أحدهما إلى الآخر. ولإدراك معنى الترجمة الحقيقة فإنه من المتوجب على التلميذ أن يضع نفسه بين المتشاجرين، أو أن يتخيل نفسه يترجم محضر المشاجرة الكلامية باعتباره تحقيقا أو في إطار محاكمة.

وحين يندمج في المقام فإنه لا يمكنه تجاهل أخذ السياق في الاعتبار. فكلمة Amber مرتبطة أعلاه هذا بكلمة lights في سياق مرتبط بحركة المرور في الطرقات لا يمكن أن تشير في اللغة الإنجليزية البريطانية إلا إلى لون إشارة المرور التي تتوسط اللونين الأخضر والأحمر. والمقام يسمح هنا من إبراز كلمة Gambler التي أنزلت في هذا المقام دون أن تتضمن المعنى

"لعبه" أو "اللعب بالمال" ولكن معنى "المخاطرة" أو الخطر". ولكن أن يضع المرء نفسه موضع المتكلم يدرك أن هذه الجملة هي لوم يقابل قولنا :

لقد اخترقت الإشارة.

لقد مررت أثناء إضاءة اللون البرتقالي.

لقد خاطرت

إنك لَخَطِر ..... الخ .

ومن جهة أخري وإذا تخلينا رؤية ما حدث وتخلينا السائق الثاني هذا المنعوت بـــ Ambler Gambler وهو يخترق الإشارة البرتقالية وبالتالي يصطدم مع السائق الأول الذي أتي من شارع متعامد مع شارع السائق الثاني، فإن الذي يبدو واضحا أن السائق الأول لم يرتكب نفس خطأ السائق الثاني الذي لم يخترق الإشارة فعليا بالمعنى الذي نعرفه عادة، أي أنه لم يتوقف عند الإشارة الحمراء أو البرتقالية، ولكنه بالأحرى انطلق قبل أوانه أي قبل أن تصبح الإشارة خضراء.

وهكذا فإن ترجمة jump the lights بـ " اخترق الإشارة "، وإن كانت ترجمة تستجيب لمقابلات الكلمات، فهي أقل دقة وأقل إفادة من الترجمة:

- لقد انطلقت قبل الأوان.

- أنا على ثقة أنك انطلقت قبل الأوان.

هذا المثل يبرز لنا كم أنه غير مجدٍ الاكتفاء بترجمة اللغة. ذلك أن المعارف اللغوية لا يمكن أن توضح كل شيء. وفي جميع حالات الترجمة، فإننا لا نترجم كلمات لكن نترجم نصا أو خطابا محددا بمقام وسياق واضحين. فكل مقام واضح يحدد الدلالة الخاصة للكلمات التي تفقد هويتها عندما تشكل معنى مميزا للرسالة. إن هذا المعنى هو الذي يجب استيعابه وإعادة صياغته.

لن يتردد بعض الناس في وصف المثال السابق بكونه "مشكلة في الترجمة"، إذ انه لا يوجد في اللغة المُترجَم إليها تعبير مقابل يحمل نفس الظلال الدلالية للتعبير الإنجليزي Ambler Gambler. وعليه فإن المهم ليس الترجمة في مستوى اللغة ولكن ما يود المتحدث إيصاله باستعمال تلك اللغة. فينبغي إذن تخطي عقبة الكلمات من أجل فهم المعنى، وفي هذا السبيل فإنه يمكن إجراء نوع من التأويل على مستويين مستوى اللغة ومستوى الخطاب.

2- التأويل في مستوى اللغة

إن مستوى اللغة هو مستوى الدلالة التي نجدها في القواميس وهو ما تشير إليه الكلمات في النظام المجرد في اللغة. فلهذه الدلالات سمة دائمة مُدرَكة خارج نطاق التواصل.

وفي هذا المستوى فإن المشكلة الأولى هي تلك التي يفرضها تعدد معاني الكلمات. فالتلميذ الذي يعزل كلمة Amber من النص سيجد في القاموس العديد من الدلالات الممكنة :

1- الكهرمان

2- لون الكهرمان :الأصفر الضارب إلى الحمرة

3- لون برتقالي عند الاقتران بكلمة lights : الإشارة البرتقالية في حركة المرور.

ولا ندرك التعدد المعنوي ألا عندما نجري تحليلا للغة. ذلك أن استعمال الدلالة المميزة للكلمة يفرضه السياق. وهكذا فإن الإنجليزي الذي نطق جملة You 're An Amber Gambler لم يفكر ولو لحظة أن هذه الكلمة تشير أيضا إلى مادة تصنع منها الحلي. فاستخدام اللغة قد أملى عليه دلالة واحدة دون أن يتساءل عن المعاني الأخرى. أما من يتلقى هذه الجملة فإن فهمه لها لا يكتنفه أي غموض لأن السياق في معناه الواسع يُمكّن من التشخيص المباشر للمعنى المتوقع للكلمة.

إن حالة الترجمة في دروس اللغات تختلف عن الوضع الحقيقي في التواصل، ذلك أن التلميذ الذي ليست لديه معرفة كافية باللغة يميل إلى ربط الكلمة بدلالة أو دلالات وحيدة يعرفها، وإن لم يكن يعرف واحدة منها فإنه سرعان ما يلجأ إلى المعجم. وكما أنه قد دأب على استعمال القاموس الثنائي اللغة كيفما جاء واتفق، دون الاكتراث بالبيانات المحددة لميدان الاستعمال، ودون التَّثَبت من المعنى في معجم أحادي اللغة، فإنه بذلك يقع في الأخطاء. فعلى سبيل المثال إذا أراد التلميذ أن يقول عن أمه أنها " طباخة ماهرة " فانه يترجم ذلك قائلا My mother is a good cooker* وذلك باختياره عشوائيا إحدى ترجمات كلمة " طباخة " الموجودة في المعجم في حين أن هذا اللفظ لا يشير إلى شخص يقوم بالطباخة ولكن إلى أداة الطباخة.

وعليه إذا كان تعدد المعاني لا يشكّل أمام المترجم المحترف أي عقبة، فإنه عند التلميذ مصدرا لسوء الفهم أو للأخطاء. ومما يرافق ذلك أن القيم المميزة للكلمات تصبح مصدرا للالتباس. ففي المثال الآنف الذكر كلمة " طباخة " cuisinière في الفرنسية لها نفس الدلالة التي للكلمة الإنجليزية cooker (آله تستعمل لطبخ الأغذية) ولكن ليس لها نفس القيمة المميزة، وذلك أنه في سياق آخر سيكون لها نفس دلالة اللفظ الإنجليزي cook " شخص يقوم بالطباخة ".

"قلما يكون للغتين كلمة واحدة تشير إلى نفس الشيء. هاتان الكلمتان يندر أن تتطابقان في اللغتين بما لهما من معانٍ أو سمات الدلالية"(6)

هذا التمييز بين قيم الكلمات في لغتين مختلفتين يبدو أمرا دقيقا، لأنه يولد تداخلا بين اللغتين وله علاقة بمعارف المترجم اللغوية.

لا يمكن للمشاكل التي تضعها الترجمة في نطاق تدريس اللغات أن تكون هي نفس المشاكل التي تضعها الترجمة على المحترفين. ذلك أن ما يصفه المترجمون "بالمشاكل الزائفة للترجمة" -لأنه يمكن حلها بالمعرفة الجيدة للغة والسياق- هي في الواقع أساس لكل تعليم للغة الأجنبية. حتى وإن قدمت المناهج على الدوام المفردات في مقام ما، فإن تعليم اللغة لا يمكنه تجاهل تعدد المعاني وقيم الكلمات وهو ما يشكل الصعوبة الأولى في الترجمة التعليمية.

أن الصعوبات الحقيقية للترجمة لا تظهر في نطاق تعدد المعاني أو القيم الدلالية التي لا توجد إلا في مستوى اللغة، إنما تظهر على مستوى آخر. ولنعد للاستشهاد وبالمثل Amber Gambler فإن البحث عن دلاله معنى كلمة Gambler في مستوى اللغة لا فائدة منه

(6) Danica SELESKOVICH . *Langage, Langues et Mémoire*. Minard. Paris, 1975,p.34.

البتة. فلا يجد التلميذ في القاموس ثنائي اللغة سوى مقابل كلمة Gambler " لاعب " أما في المعجم أحادي اللغة فلا نجد سوى One who gambles وإذا بحث التلميذ عن الفعل To gamble فإنه سيجد فضلا عن المفهوم الذي يعرفه " لعب بالمال، القمار"، أن هذا اللفظ يعني " لَعِبَ" بالمعنى الواسع أي "راهن على"، "خاطر".

ومع ذلك فإن اللفظين amber gambler معا يظلان غير قابلين للترجمة إذا لم يقع الرجوع إلى السياق. إن الترجمة الحرفية في هذه الحالة مستحيلة استحالة قاطعة. وهنا يتدخل المنهج التأويلي في الترجمة الذي يقع في مستوى آخر هو مستوى الكلام أي اللغة في المقام.

3ـ التأويل في مستوى الكلام

لن نتحدث في هذا المستوى عن الدلالات -لأنها ترتبط باللغة خارج السياق- لكن نتحدث عن المعنى الذي يمكن تعريفه على النحو التالي :

> "إن المعنى هو ما تحيل عليه العَلامة عندما تندرج في ملفوظ حقيقي ضمن مقطع لغوي ناتج عن أداء فردي للكلام".(7)

---

(7) J. SELISLE,OP.CIT.,P.59

ويمكـن أن نُمَـيزَّ في مسـتوى الكـــلام، أو في مســـتوى الخطاب بين معنى الكلمات ومعنى الرسالة :

" إن معنـى الكلمـات والـتراكيب يشـير إلى الدلالـة المميزة الناتجة عن تحييد خاصية تعدد المعاني بفضل الســياق أو المقام. أما معنى الرسالة فهو متـأت عـن البنـاء والتداخـل بين الدلالات المتميزة للكلمات والتراكيب التي تنبـني منـها الرسالة وما ينضاف إليها من مؤثرات غير لغوية تمثل مقصـد الكاتب " (8)

ما هي العناصر التي تعطي معنى وحيدا للملفوظ؟

You're an amber gambler

إن السياق هو الذي يحدد المعنى في المقام الأول.

"إن السياق اللفظـي أولا هـو الـذي يحـدد الـدلالات الممكنـة في اللغـة ثـم يُمَكِّـن السـياق المعـرفي مـن العثــور التدريجي على معنى الملفوظ"(9)

ففــي المثال الذي ذكرنـاه قـد تحـددت الدلالـة المميزة لكلمة amber بالسياق اللفظي الذي ربطها بـــ lights. ويساعدنا السياق المعرفي علـى استخراج المعنـى فيتحـدد بِتَقَـدّم الحـوار تدريجيا مقام واضـح معـروف في الزمـان (في عصرنـا الحـاضر:

---

(8) Ibid.

(9) M. LEDERER Synecdoque et traduction, in *ELA* 24, oct.-Déc. 1976, p.21

ذلك أن الأمر يخص السيارات والإشارات، وبتحديد أكثر بعد حادث اصطدام بين سيارتين)، وفي المكان (في مدينة، وفي تقاطع مجهز بإشارات).

ومن جهة أخري فإن الحديث المتبادل بين الشخصين يُحَدِّد بشكل واضح ظروف الحادث الصحيحة وأخطاء كل منهما. وينبغي أن نلاحظ أن المستوى الأول الذي بدا لنا واضحا ليس بالضرورة كذلك بالنسبة إلى جميع الناس. إن أحد قاطني المنطقة الصحراوية ممن لم تطأ قدماه مدينة كبيرة لن يفهم التعبير amber gambler ذلك أن السياق اللفظي والمعرفي ليس كافيا لفهم المقام.

ولفهم هذا الوضع الذي يبدو ظاهر البساطة، فإن القارئ أو المستمع ينبغي أن يستحضر جملة معارفه الدائمة التي ترتبط من جهة بجزء من المعرفة ناتج عن التربية التي حظي بها (معرفة قانون المرور على سبيل المثال)، وعن ثقافته وعن ذكرياته وعن قراءته التي ستمكنه حينئذ من فهم ما يجري. ولكن الفهم يرتكز أيضا على تجربته الشخصية. فإذا سبق للمرأ السياقة في إحدى المدن الكبرى، فإنه يفهم جيدا، لا فقط كيف تعمل إشارة المرور ذات اللون البرتقالي، ولكن سبب المشكلة ولماذا يقع التردد أحيانا في التوقف في حين أن قانون المرور

واضح في هذا الشأن. ولماذا يمكن أن يصير المرء An Amber Gambler. زد على هذا أن المقام يثير لدى القارئ رد فعل عاطفي مرتبط بتجاربه: أما أن يكون قد وجد نفسه في نفس وضع هذا الـ amber gambler وبالتالي فإنه سيأخذ الأمر في الاعتبار مع شيء من التسامح أو أنه سيعتبر نفسه السائق الذي صدم، وبالتالي سيضفي على هذا اللفظ دلالة اللوم. فثمة إذن، من جهة، تأويل فردي لا مفر منه ويفيد في الفهم، ولكن يجب تصحيحه في لحظة إعادة الصياغة. وينضاف إلى هذه العناصر الذاتية تأثير العناصر الإشارية وطريقة الأداء : مثل حركات المعنيين بإشاراتهما وطريقة حديثهما. ولا يمكن في الأخير تجاهل المعنى المضمر فكلمة gambler لها من الظلال الدلالي ما يشير إلى معنى "المخاطرة" و"الخطر" (خطر الحادث ومخاطر الموت) وهي تعبر عن حكم أخلاقي ضمني عن السلوك المتبع أثناء السياقة وهو انعكاس لسلوك في الحياة يمكن التعبير عنه بالقول :

هذا خطر عام، لقد تجاوزت الضوء البرتقالي !

و يحرك كل ملفوظ طائفة من المعارف منها المعارف اللغوية الصرف -وهو ما يعرفه المترجم المحترف معرفة تامة، على عكس المترجم التلميذ الذي يتعثر في هذا المستوى- ويحرك كل ملفوظ أيضا معارف غير لغوية ترجع إلى مجالات

متعـددة وإلى التجربـة وكذلـك إلى المشـاعر الشـخصية لـدى الملتقي لهذا الملفوظ.

وانطلاقا من هذه الجملـة مـن المعطيـات فـإن الملتقـى - المترجم يستوعب معنى الرسالة في جملتها.

"ليس ثمة دلالة مطلقة في عملية التواصل. إن معنـى الرسالة هو نتيجة ترابط عدد من مكوناتـها، ولا تمثـل اللغـة سوى مكون واحد ضمن مكونات أخرى"(10)

إن المترجم المحترف يؤول معنى الرسالة المحددة علـى هـذا النحو ويعيد ذكرها إلى المستمع الـذي لا يعـرف لغـة المصـدر. ولهذا السبب فإننا نسم هذا النوع مـن الترجمـة الـذي يعتمـد على تأويل النص للإلمام بمعناه بالترجمة التأويلية. وهذا ليـس مقصورا على المترجمين المحترفين الذين يلجأون دوما إلى التأويل المعمق. وباعتبار الظروف المادية وبخاصة التجارب فإنه ليس لديـهم في الغالب لا الوقت ولا الحاجة لتأكيد ذلك. أن هذا التـأويل يبقـي مـع ذلك أساسا في إيضاح منهج الترجمة التأويلية.

ويمكن أن نتساءل ما إذا كان لدى التلميذ الذي لا يملك معرفة لغوية كافية لفهم اللغة القـدرة المعرفيـة والذهنيـة الـتي تمكنه من القيام بهذا النوع من تأويل النصوص. وإذا ما بقينا

---

(10) D. SELESKOVICH, *Langage, Langue et* mémoire, op. cit., p.80

في حدود مَثَلِنا. فإنه ليس ثمة سبب في أن تلميذا فرنسيا بذكاء طبيعي لا يكون قادرا على فهم معنى الملفوظ عندما تمتلئ الثغرات اللغوية التي كان يعانيها. إن ميدان التجربة المقصود ينطوي على عناصر يعشقها التلاميذ: (سيارات-قانون المرور...). والتلميذ وإن لم تكن تجربته في الحياة على قدر من غنى تجربة المترجم الراشد، فإنه يعيش في مجتمع تغمره وسائل الإعلام بمختلف أنواعها ولربما كانت ملكة التلقي عنده أكثر مما لدى الراشدين فلديه إذن قدرة كافية على الفهم.

زد على هذا أنه أمكن ملاحظة أن المعارف المكملة باستطاعتها أن تُعالج جهل أو عدم معرفة اللغة. حتى في حالة عدم المعرفة التامة باللغة فإنه يمكن إضفاء معنى ما على ملفوظ ما لا نعرف دلالات كل كلمة فيه، وذلك باستحضار كل المعطيات الأخرى معرفية أو مقامية أو من خارج اللغة.

4 ـ إعادة الصياغة

ما إن يقع فهم المعنى، حتى يعيد المترجم صياغته بطريقة واضحة ودقيقة ومناسبة في لغة الهدف. إن هذه هي العملية التي لم تَحسُن معرفتها وهي أشد صعوبة في الوصف. ذلك أنه بعد إدراك المفاهيم يعسر أن يوجد أي قاموس (باستثناء المكانز

ذات الإستعمال غير المريح) يُمكِنُنَا البحث فيه عن الكلمات التي تقابل هذه المفاهيم.

في هذه المرحلة يصبح النص والكلمات التي يتركب منها عوائق. ذلك أن على المترجم أن يتخلص من دوال لغة المصدر. إذ يجب أن يقاوم فعل هذه الكلمات وقوة أثرها عليه. ولما كان بالإمكان بذل مجهود في تأويل المعنى وذلك بتجاوز كلمات لغة المصدر، فإن التلميذ الذي يترجم يميل بشكل طبيعي إلى استعمال كلمات لغة الهدف التي تقترب من كلمات لغة المصدر أي في مستوى الدوال (amber = "عنبر") أو المعاني في مستوى اللغة gambler) = "لاعب"). وهو يدرك أن ترجمته ليست جيدة لكنه لا يتوصل إلى التحرر من "المعنى القاموسي". وهنا تكمن الصعوبة الأولى في إعادة الصياغة .

إن التلميذ الذي تكون إجادته للغة غير كافية والذي بسبب قلة ممارسته للترجمة لم يكتسب تجربة تُمكّنه من المقاومة الدائمة للنزوع إلى الترجمة الحرفية - هذا التلميذ يتأثر كثيرا بهذا النوع من الترجمة. وعليه فإن تعلم اللغة هو جزء من المقاومة المنظمة للتداخلات اللغوية، وتعلم الترجمة ينبغي أن يعتمد على مقاومة منظمة للترجمة الحرفية والترجمة النسخية.

أن الشرط الأساسي لإعادة صياغة المعنى هو الوضوح. إذ ينبغي أن تتم عملية التواصل. تعتمد الصياغة الواضحة أولا على وضوح الأفكار، وترتبط بالطريقة التي وقع بها إدراك المعنى وجودة الصياغة. وهي تعتمد أيضا على احترام المقتضيات اللغوية للغة الهدف ابتداءا بقواعد الكتابة (الإملاء، وعلامات الترقيم، وصحة النحو) وصولاً إلى تناسب المصطلحات (حيث سنجد ضرورة للتخلص من صيغ النص الأصلي) وكذلك الاختيار الدقيق للمستوى اللغوي واحترام عبقرية اللغة (صيغها المسكوكة). ففيما يخص المستوى اللغوي على سبيل المثال فإن تعبيرا مثل "لقد كانت دمويةً الإشارة البرتقالية بالنسبة لك" وهو ما يمكن أن نسمعه من فم أحد سائقي سيارات الأجرة في باريس أو مرسيليا من تعليق على الحادث المذكور آنفا، ولكنه من العامية، ويحمل دلالة تعاطف أو استظراف وهو ما لا تتناسب مع المستوى اللغوي المتسم بالغضب بين المتنازعيْن.

وينضاف إلى هذا دور الحدس الذي يقع غالبا التقليل من شأنه، والذي يفضي في بعض الأحيان بشكل تلقائي ومباشر إلى ترجمة جيدة، وإدراك لمعنى اللغة (وهو أمر يختلف باختلاف الأفراد) وإلى بيان العلاقات الخاصة التي يمكن أن

توجد بين النص والمترجم. ويلعب الإبداع دوره أيضا إذ أن إعادة الصياغة هي إنشاء جديد. وأخيرا إنه لمن المُسَلَّم به أنه توجد طريقة أو مهارة تُمَكِّنُ المترجم المحترف من اجتناب الهفوات، والتداخلات، وإيجاد الكلمة الصحيحة والصياغة المناسبة.

إن كل السمات التي تطبع شخصية الفرد -من ذكاء، ووضوح في الرؤية والتعبير، وحدس، وتَخَيُّل ... إلخ- تُوجَد لدى التلميذ كما هي لدى المترجم. لكن عند الصياغة توضع، بدرجة أقل حدة، نفس المشكلة التي كانت قد وُضِعَت لحظة إدراك المعنى وهي مشكلة الكفاءة اللغوية.

و من الواضح أن كفاءة التلميذ اللغوية في لغته الأم يشوبها كثير من القصور .فالتدهور في مستوى اللغة الأم أمر واقع يُشْتَكَى منه في كل مستويات التعليم ومرده عوامل اجتماعية لا تدخل في إطار هذه الدراسة. إن القصور في الإملاء والنحو يبرز في دروس اللغات، وينضاف إلى هذا القصور الواضح للعيان الافتقار إلى المفردات والتداخلات مما يضر بصيغ اللغة ويفضي إلى ظهور السحنة الإنكليزية عليها، ولدى المراهقين ميل خاص للنسخ والصيغ العامية. ويرى مدرس اللغة الأجنبية نفسه مضطرا في الغالب أن يقدم درسا باللغة الأم من أجل تَمَثُّل عنصر جديد في اللغة الأجنبية. وهكذا ينبغي أخذ القصور في الكفاءة اللغوية في اللغة الأم بعين الاعتبار.

رغم أن كفاءة التلميذ تبدو كافية في المستوى غير اللغوي وفي المستوى العقلي أو الذهني الصرف، إلاّ إن التلميذ يبدو، بسبب عدم الكفاءة اللغوية في لغة المصدر، وبدرجة أقل في اللغة الأم، غير قادر على القيام بمفرده بترجمة من نوع الترجمة التأويلية. وهذا الوضع يفسر الضجة الكبرى التي تقع عندما يجري التجرؤ بالحديث عن الترجمة الحقيقية أي الترجمة التأويلية في المستوى المدرسي، أكان ذلك من جانب المترجمين الذين لا يقبلون أن يقع الخلط بين الترجمة التعليمية وتقنية الترجمة التأويلية أو فنها، أو من جانب المدرسين الذين لا يريدون عامةً أن يسمعوا في نطاق ممارستهم التعليمية حديثا عن أي شيء آخر غير الترجمة في مستوى اللغة بغايات رقابية.

ومع ذلك فإن التلميذ يملك كفاءة غير لغوية تجعله على الأقل قادرا على فهم ما هي الترجمة التأويلية. إن المشاكل المرتبطة بعدم الكفاءة اللغوية يمكن حل الجزء الأكبر منها عن طريق الإيضاح المسبق للنص بغاية إكساب التلميذ المفردات والتراكيب. ويمكن أيضا التغلب على صعوبة الدلالات اللغوية على الأقل فيما يتعلق بالنص المشروح. وإذا كان التأويل اللغوي معمقا، وكان يوازيه تأويل للمعنى يتم من خلال منظور الترجمة التأويلية، فإن التلميذ يصير قادرا

على إجراء ترجمة تأويلية لهذا النص. وينبغي عندئذ مراقبة إنجازه في لغة الهدف وهذا مجال يمكننا تحسينه على الدوام.

وعليه يبدو لنا أن من الممكن إجراء هذا المستوى من الترجمة على نصوص درست مسبقا. ولكن يمكن أن نتساءل ما إذا كان مثل هذا "التمرين" ضروريا، وله أن يتبوأ مكانا ضمن أغراض تعليم اللغات. وعلى كل حال فإن ممارسة هذا النوع من الترجمة التأويلية في المستوى المدرسي يقتضي أمرين أساسين :

- ينبغي ممارسة تعليم المعنى - وهو ما سوف نتحدث عنه في الباب الثالث.

- ينبغي الاستفادة من المنهج الذي يطبقه المترجمون المحترفون وتُعَلِّمه مدارس الترجمة. وهذا الأمر الثاني هو موضوع الفصل القادم.

الفصل الثالث

تعليم الترجمة المحترفة

إن وجود مدارس للترجمة يبرهن أن ليس كافيا أن يكون المرء ثنائي اللغة ليصبح مترجما لكن ثمة أيضا مهارة برمتها لابد من اكتسابها. ليست هذه المدارس مدارس لتعليم اللغات ذلك أنها لا تقبل سوى الطلاب الذين هم أما ثنائيو اللغة " فعليا " أو " طبيعيا "، أو طلاب لديهم معرفة عميقة بلغتين أجنبيتين ويحملون شهادة جامعية. ونلاحظ في هذه المدارس أن المترجم يترجم دوما نحو لغته الأم وهذا ما يسمح بالتسليم أن معرفته الفعلية للغات الأجنبية ليست معرفة نشطة ومكتملة، ولكن يُشْتَرَط أن يكون فهمه للألفاظ

الشفوية والمكتوبة فهما تاما. وهذا يقوي لدينا فكرة أن النقل الذي يتم في المستوى المدرسي لا يمكن إدراجه في التنظير عن الترجمة، ذلك أنه حتى في المدارس المحترفة، فإن الترجمة من الفرنسية إلى لغة أخرى تكون دوما بإشراف أجانب يترجمون من الفرنسية إلى لغاتهم. وإذا صادف في مستوى الممارسة أن المترجم أو المترجم الفوري يكون مضطرا إلى الترجمة عن لغته، فإنه يعترف أن الظروف هنا ليست ظروفا فضلى من سبيل إجراء ترجمة جيدة.

وتقدم مدارس الترجمة بالطبع دروسا في تحسين المستوى اللغوي -وهذا التحسين ليس له حد أبدا- وكذلك دروسا في الحضارة أو الثقافة تمكن من توسيع دائرة معرفة المترجم وتمنحه إمكانية أن يتكيف بسرعة مع أي ميدان جديد.

1 ـ الطريقة

إن البحث في موضوع الترجمة غير الأدبية قد تطور وبخاصة منذ ما يقارب ثلاثين سنة. فالمصنفات الكثيرة في نظريات الترجمة قلما تصف مسألة تطبيق النظرية التأويلية باستثناء تلك المصنفات التي أصدرها فريق البحث في المدرسة العليا للترجمة والترجمة الفورية. فقد نشر أحد تلاميذ هذا

الفريق مؤلفا مرموقا عن تعليم الترجمة هو "تحليل الخطاب باعتباره طريقه في الترجمة"[11] وسوف نذكر هنا أهم معطياته ويمكن أن يُكيف من أجل الترجمة التعليمية. وكانت ملاحظة الإنطلاق هي :

"إن المادة التي تُدَرَّس في حالة التَرجمة هي في الواقع منهجية ذهنية، أي أنها عملية مجردة في التحليل والتأليف معا"[12]

فالمنهجية ترتبط بشكل أساسي بالنصوص العملية ذات الأهمية العامة، أما النصوص المُغْرِقة في التقنية فتقتضي معارف أكثر تخصصا (لكن الطريقة تبقى قابلة للتطبيق عليها). فالمترجم يُعْتَبر مختصا في التواصل الكتابي، فهو مُحَرِّرٌ.

"إن ترجمة النصوص العملية هي فن إعادة التعبير. ويرتكز هذا الفن على تقنيات التحرير وعلى المعرفة المُسْبَقة للغتين"[13]

والمراد هنا هو تطوير كفاءة مزدوجة:

---

(11) J. DELISLE *l'Analyse du discours comme méthode de traduction* ,op.cit. et *La traduction raisonnée*. Presses de l'Université d'Ottawa,1993

(12) J. DELISLE *l'Analyse du discours comme méthode de traduction* ,op.cit,p.21

(13) Idid، .p.16

" "كفاءة في الفهم" لتقيم مقصد النص الأصلي (التأويل) و" كفاءة في إعادة الصياغة" وذلك لإعادة تركيب هذا النص في لغة أخرى (تقنيات التحرير). وهذا أمر يقتضي إذا مهارتين كبيرتين متكاملتين : إحداهما تأويلية والأخرى تعبيرية" (14)

ومن هذا المنظور فإن دروس الترجمة ليس لها علاقة بدروس اللغة التي تعتمد على وصف اللغة التي تُعَلَّم واللغة الأم.

"إن الهدف العام من الدروس التطبيقية في التّرجمة ليس وصف اللغات (أو حتى وصفها المقارن)، لكن تحليلَ منطوق الأفكار التي تَحْمِلُها رسالةٌ ما وإعادة صياغتها في لغة أخرى" (15)

فالأمر يتعلق بتدريب متعلمي الترجمة كل ركن من أركان استعمال اللغة مثل: إبراز خصوصية اصطلاحات الكتابة في اللغتين، التمرن على تحليل النص بإبراز نوايا الكاتب والمستقبِل وسمات الموضوع وجنسه ومستويات اللغة التي ينتمي إليها. ويقع الاهتمام عند إعادة الصياغة لا فقط بتصحيح اللغة ولكن أيضا بتتابع الملفوظات بشكل متجانس والاحتفاظ بحيوية النص.

---

(14) Idid, p.98

(15) J. DELISLE , op. cit. p. 98

ففـي أثنـاء الترجمـات الجماعيـة، يُذَكِّـر المـدرس بـهذه الأركـان ولكنـه أيضـا يقـترح تمـارين خاصـة بغايـة حـل الصعوبات الأولية المتعلقـة بكلمـات لغـة المصـدر وبِجُمَلِـها. فمثـلا مـن أجـل اكتشـاف الفـرق بـين مقـابلات الدلالـة équivalences de signification ومقابلات المعنى équivalences de sens، فإنه يوزع قائمة للكلمات والتراكيب ويكلف الطلاب بإيجـاد دلالات هذه الكلمات خارج سياق النص، ثـم يطلـب منـهم ترجمة النص الذي أُخِذَت عنه هذه الكلمـات، ويطلـب منـهم مقارنة كل كلمة وتركيب من مقابلات المعنى الـتي وجدوهـا بالدلالات الموجودة في اللغة. ونفس التمرين يمكـن تطبيقـه في مستوى الجُمَـل لإبـراز الفـرق بـين " المقـابلات في الجملـة والنظائر équivalences et correspondance de phrases "[16] و إيضاح كيـف يتم الاحتفاظ بتجانس النص.

و معظـم التمـارين ترتكـز علـى تحديـد الصعوبـات المرتبطـة بالترجمة من اللغة الإنكيزيـة. وهـذه التمـارين مثـلا تتعلـق بترجمـة الكلمات الفضفاضة مثل (control,development,systmatically)

و هي كلمات يقع دوما نسخها في حين أن ثمة كلمـات مقابلـة لهـا تسـمح بترجمتـها حسـب السـياق. وكذلـك الاسـتعمالات المتنوعـة لكلمـة this الإنـكليزيـة وترجماتـها

---

(16) J.Delisle. *La Traduction raisonnée*. op.cit.,p.131à 143

المختلفة أو عن صعوبـات في الـتركيب مثـل تراكيـب الأدوات when , while, as وكذلك المقارنة الزائفة(*) وتراكيب التعبـير عـن النتيجة والمضارع التام وغيرها. ومن المهم في نهايـة المطـاف أن يدرك الطلاب مـن جهـة كـل طرائـق الترجمـة المعروفـة بـين الإنكليزية واللغة الأم وخاصة الإجزال(**) ettofement، والتسـمية والتضمـير(***) وتحويـر المكـررات مما يجعلـها تتحـول رد فعـل تلقائي للمترجم ومن جهة ثانية فمن المـهم أيضـاً التفكـير في القضايا المرتبطة بكـل تمريـن في الترجمـة مـهما كـانت اللغـة المعنية مثل فـهم المضمـر، والخفـي، ومعالجـة المراجـع اللغويـة والـكنايات ولصيغ المسكوكة والاستعارات وغيرهـا(17) و فضـلا عن الكفاءة اللغوية، والمعارف العامة، أو التقنية للمـترجم فإنـه يوجد مهارة هي ثمرة لتعلم خاص

" إن الترجمة هي مـهارة (في التـأويل وإعـادة الصياغـة) ترتـكز على معرفة مزدوجة (لغوية وموسوعية)."(18)

(*) درجـة في المقارنـة يكـون المقـارن بـه غـير محـدد وهـي صيغـة شـائعة بالإنكليزية مثل Greater/Federal/provincial cooperation. (المترجم).

(**) أحد مفاهيم الأسلوبية المقارنة وهو استعمال كلمات مـن لغـة الهـدف تزيد عن كلمات لغة المصدر لغاية إبراز الفكرة مثل ترجمة Gender gap الفارق في تصويت النساء. (المترجم).

(***) نوع من المجاز أو الاستعارة البلاغية التي تضفـي علـى الأشـياء روح إنسانية مثل "الشمس ترقص" (المترجم).

(17) Idid. parties VI, VII et VII.

(18) J. DELISLE , op. cit. p.236.

إن كلِّ هذه الطرق التي تُمَارس في مدارس الترجمة هـي تقنيات تُمَكِّن من الترجمـة. لكـن المترجم المحـترف عامـة مـا تُوجِّهُهُ بطريقة مباشرة تجربتهُ نحو المفـاهيم الأساسـية والصيـغ المناسبة. ويتفق المترجمون الفوريون والمترجمون على القـول إن تحليل النص كثيرا ما يتم بعد القيام بالترجمة أي لحظة إجـراء الفحـص والتدقيـق لهـذه الترجمـة. ومـن الضـروري في نطـاق تدريس الترجمة إبراز الطريقة المتبعة وتكثيـف القيـام بـإجراء تمارين من شأنها أن تُرَسِّخ رويدا رويدا مهارةً حقيقةً.

2 ـ ملاحظات حول دروس الترجمة والترجمة الفورية

إذا ما كَرَّسنا هذا الفصـل لتعليـم الترجمـة المحترفـة فمـا ذلك إلا مـن منظـور يـهدف إلى إمكانيـة تطبيقـها في تعليـم اللغـات. إن التمـارين الـتي ذكرناهـا آنفـا هـي نمـاذج انتـاج متعلمـي الترجمـة، وهـي تمريـن ضـروري يُكَلَّـل بترجمـات لنصوص حقيقيـة وكاملـة يقترحـها المـدرس في ترجمـة شبه حقيقيـة أو أوصـى بـها الزبـائن أي ترجمـة محترفـة بحسـب الإمكانيات التي يتيحـها التـأهيل. إن ملاحظـة هـذه الـدروس يمكن أن تغني ما نحن بصدد الحديث عنه.

(أ) أهمية التوثيق

إن كل وثيقة للترجمة تندرج في سياق محدد على المترجم أن يعرفه جيدا. إن من يطلب الترجمة (أي يطلبها كخدمة) يختلف عامة عن الكاتب أو الكُتَّاب. وتشكل كل من الأسباب الداعية إلى الترجمة والجمهور الموجهة إليه الترجمة عناصر مهمة بالنسبة إلى المترجم. إذ تقتضي ترجمة وثيقة ما غالبا إجراء بحوث مرتبطة بالموضوعات أو ذات نمط موسوعي أو إصطلاحي، وهي بحوث لا بد منها لفهم الوثيقة من ناحية ولترجمتها بشكل صحيح من ناحية ثانية. من الواضح أنه إذا كان علينا ترجمة خطاب عضو مجلس الشيوخ إدوارد كندى Edward Kennedy في عام 1980م فإنه لامناص من التَّعَرّف على المكانة الحقيقية التي يتبوؤها هذا الشخص في السياسة الأمريكية، وكيف كانت مسيرته فيها، وما هي مَطَامِحُه. إذ سيكون ذلك عونا لنا في فهم "لهجة" خطابه الذي يتلفع بإهاب من الفوضوية إزاء مستمعيه وبسخرية لاذعة إزاء الرئيس المعاصر له والرئيس السابق له. لكن هذا المثل مدرسي. ففي حالة ترجمة نص لم ينشر، فإن البحث الوثائقي في ميدانه هام وصعب معا. ذلك أن الموضوع عادة ما يكون تقنيا جدا. وعل متعلمي الترجمة أن يعرفوا كيف يحددون بسرعة

المعلومات التوثيقية والمصطلحية التي يحتاجون إليها. عليهم تعلم البحث عن المعلومات لدى الخبراء وكيف يبحثون عن المصطلحات في الرسائل الجامعية وفي المسارد المعجمية التي تعطي لمحة شاملة في ميدان علمي دقيق ومحدد. إن بناء مثل هذه المسارد المعجمية التي لا تنشر غالبا، تقتضي ضرورة تجميع النصوص التي تعالج موضوعا واحدا في اللغتين، وذلك لإنشاء نظام مقابلات لغوية لميدان فرعي محدد. ويساعد البحث عن نصوص تتعلق بنفس الموضوع وكتبت باللغة التي نترجم إليها أي اللغة الأم، المترجم مساعدة لا نظير لها. وهذه المنهجية يمكن أن تكون مفيدة في مرحلة تعلم اللغة والترجمة.

(ب) التخلي عن اللفظ

إن التمرن على الترجمة الفورية (ترجمة الخطابات الشفوية) تتحقق في تمرين يوصف بـ" التخلي عن اللفظ" déverbalisation فيه يحاول الطالب الذي لم يسمع بالنص سوى لمرة واحدة أن يلفظ بلغته المعنى العام الذي أحاط به. وهذا يفضي إلى نوع من جعل المعنى عاما بلغة عادية غالبا ما تكون بعيدة جدا عن النص الأصلي. وهو تمرين مفيد جدا لأنه يحمل الطالب على استخراج أفكار النص الأساسية والتركيز على نقاط مفصلية في المثال المدروس وعلى التتابع

المنطقي للخطاب. ويمكن بعد الاستماع الثاني للنص بالاعتماد على الملاحظات المسجلة والمختصرة أن يعيد تركيب الخطاب بشكل مفصل.

أن هذا التمرين يمارس في الترجمة المقروؤة traduction à vue ويمكن أن يصبح مفيدا في دروس الترجمة العامة. فبعد قراءة النّص قراءة صامتة من المفيد أن يطلب من القراء مؤدى الأفكار الأساسية التي التقطوها، ويمكن سؤالهم، من أجل التوصل إلى إجابات تعبيرية غير منحولة، عن صيغ النص الأصلي. وإذا تعلق الأمر بمقطع يبدو غامضا بشكل خاص، فإن المدرس يطلب من التلميذ أن ينسى الكلمات التي أمام عينيه، وأن يعبر بأسهل الألفاظ عن فكرة المقطع وعن التفكير المنطقي للكاتب. إن المقاربة العامة هذه فَعَّالة دوما وبفضلها يُمْكِن الابتعاد عن الصيغ اللغوية للنص الأصلي. وهذه المقاربة تسمح بإطلاق التعبير التلقائي باللغة الأم وتسهل الصياغة الواضحة للفحوى. ومثل هذه الممارسة يمكن تطبيقها بسهولة في فصل تعليم اللغة. فنطلب مثلاً من التلميذ الذي استعصت عليه جملة للترجمة أن يصرف نظره عن النص ويعبر "بكلماته الخاصة به" عن الفكرة التي فهمها وهو ما يعطي نتائج مذهلة ويمكن أن تكون مسلية ومفيدة عند ترجمة حوارات قصيرة.

(جـ) الاستحضار البصري

قد يحدث من حين لآخر أن يجد المترجم نفسه في مواجهة مأزق يعسر تفسيره، أكان ذلك في فهم النص أو في لحظة إعادة صياغته. فالمدرس يطلب حينئذ استحضار لمقام بصرياً "visualiser"، أو بالأحرى تَحْيِنِه، فيجسده عن طريق مثل مألوف عنده. وهكذا فأثناء ترجمة أحد النصوص الشائكة عن توزيع براءات الاختراع في العالم الثالث، فإن المقام الذي يبدو أنه كان مشوشا تشويشا كبيرا أخذ يتضح بفعل سحري عندما طلب المدرس أن يبذل تلاميذ الفصل جهدا في التركيز من أجل استحضار حالة محددة عن إحدى البلدان الأكثر ألفة إليهم -وهي السنغال- وأن يتخيلوا المشاكل التي توضع فيما يتعلق بزراعة الفستق ومصانع إعاد ة المعالجة.

وكذا الأمر عند ما تبدو الكلمة الصحيحة محبوسة في طرف اللسان، فإن استحضار المقام المألوف الذي ينطوي على "الشيء" أو "المفهوم" يُمَكِّن عن طريق التداعي اللفظي، والخاطرة من إيجاد الشكل اللغوي الذي ينبغي استعماله".

"إن كل طلابنا يعلمون أنهم حينما لا يجدون الكلمة التي يبحثون عنها في لغتهم الأم فإنه يكفى أن يتم

بسرعة إنشاء جملة بصوت مسموع في نطاق الحقل الدلالي لهذه الكلمة، فتبرز هذه الكلمة تلقائيا".[19]

إن الاستدلال عن طريق التناظر، الذي قد يتبدى بطرق عدة، هو منهج ذو حضور كبير في كل أنشطة الترجمة.

"إن دماغ الإنسان يعمل على أساس تداعي الأفكار، وكفاءة المترجم مرهونة على نطاق واسع بمهارته في الاستحضار البصري والتداعي"[20]

(د) "الحِيَل"

من المدهش دوما أن نرى كيف أن المترجم المجرب يحل بسهولة الصعوبات التي تبدو عسيرة الحل عل المتبدإ. إن التجربة تضيف إلى الكفاءة المكتسبة قدرة تلقائية وحدس يمكنان من تنفيذ الترجمة تنفيذاً سريعاً.

إن الحيل التي يقدمها المعلم-المترجم تتلخص في نصائح حسن الإدراك ويُعَبَّر عنها غالبا في صيغة مبادئ مثل : "اقرأ دائما النص بكامله وبيدك قلم رصاص قبل أن تبدأ الترجمة" و" لا تُسَلِّم ترجمة قط دون أن تتركها ليلة على الأقل قبل أن تعيد قراءتها مرى أخرى". وثمة عدد كبير من الحيل يقتضيها التطبيق العملي ومن شأنها التغلب على الصعوبات وتجاوز

(19) D. SLESKOVITCH, op. cit. p. 59.

(20) J. DELISLE, op. cit. p. 78.

كلمات النص الأصلي. فقد يتعلق الأمر بملاحظات في الصياغة ذات علاقة بكلمات شائعة. فعلى سبيل المثال، فإن المدرس يلفت النظر أننا في أكثر الأحيان نترجم We must بـ"ينبغي علينا"، أو أنه علينا أن نفكر بصيغة مثل "عدد من" و"العديد من" لترجمة Many، بدلا من ترجمتها دوما بـ"كثير من" أو أيضا أن كلمة and في بداية الجمله يمكن ترجمتها بـ"زد على ذلك" أو "فضلا عن ذلك". فعلى صعيد التركيب فإن المدرس يقوي الروابط المنطقية في نص اللغة الأم بإضافة بعض صيغ التصحيح مثل " والحال أن" و"وبذلك" و" من جهة، ومن جهة أخرى فإن". وبالمران على الترجمة يكتسب المرء تلقائية تكيفها الفروق الوظيفية بين اللغتين المعنيتين. ففي نص في الاقتصاد العام أمكن أن نتفحص التركيب المزدوج بين الصفة الإسمية التي تترجم بالتركيب الإضافي مثل :

an attempted coup تصبح محاولة انقلاب،

و improved lifestyles تصبح ارتفاع مستويات المعيشة،

stepped-up inflation rate تصبح ارتفاع معدل التضخم .

هذه المقابلات هي هنا مقابلات سياقيه ولكن كما بينا في الملاحظة السابقة حول الروابط التصحيحية، فإنها تدل على اتجاه جربته العديد من الدراسات التقابلية. فإذا كان المترجم المحترف يحددها بلا صعوبة فإنه لا يعسر علية أن يبررها أمام الطلاب بما يعرفه عن خصائص اللغتين المعنيتين.[21]

بعض الحيل ترتبط بميدان الجمل . ذلك أن بعض الصيغ في مجال ما بعينه سوف تترجم بنفس الطريقة. ففي نص قانوني على سبيل المثال ستترجم على الدوام This convention في هذا النص بـ"هذه الاتفاقية" ومثلها in accordance with ستترجم إما بـ"وفقا لـ " أو بـ"استنادا إلى" وUnder a law ستترجم بـ "بناء على القانون" أو وفقا لمواد القانون" .

(هـ) الفحص

وتلي الترجمة مرحلة الفحص وتتركز في الذهاب والإياب بين نص المصدر وترجمته. وكذلك بإعادة القراءة مرات عديدة مع التركيز على الوضوح، وتماسك الأفكار، والمصطلحات، وكذلك التأكد من الإملاء والمطابقات النحوية والتأكد من مشاكل الطباعة وغيرها. وتتبدى التداخلات والنسخ غير المقصود عند قراءة الترجمة بصوت مجهور

(21) لخصت هذه الاتجاهات الكبرى في آخر مؤلف لجون دوليل تحليل الخطاب كطريقة في الترجمة تحت عنوان "السمات المميزة بين الفرنسية والانكليزية" ص244-245. وتشكل قاعدة في بناء الأهداف الخاصة لهذه الطريقة في الترجمة.

لشخص لا يعرف النص الأصلي. أما في فصل تدريس الترجمة فإنه بمقارنة مختلف الترجمات المقترحة نحس جيدا بتجانس النص عامة وبالفويرقات الكامنه فيه، ومرونة الصيغ. فتبدو إحدى الترجمات أكثر تأنقا، وأخرى أكثر جمودا أو إغراقا في العامية.

في أثناء هذا العمل الجماعي يظهر واضحا، في معظم هذه الحالات، أنه لا توجد ترجمة ممتازة واحدة لكن عدة ترجمات.

(و) تحسين مستوى اللغة

إن مما يلفت النظر إن نلاحظ أنه في فصل لتدريس الترجمة حيث تكون لدى الطلاب كفاءه لا غبار عليها في لغة أجنبية، فإن الترجمة تُمَكِّن في كل الأوقات من تحسين مستوى المعرفة التي لديهم عن اللغة الأجنبية وهذا يكون انطلاقا من وضوح النص لديهم. وفي البدء فإن ممارسة الترجمة عن طريق المقارنة الضمنية التي تستدعيها بين لغتين تُمَكِّن من إبراز القيم الثابتة للغة وعبقريتها الذاتية. وهذا ما تمت دراسته في إطار اللسانيات التقابلية والأسلوبية المقارنة. وهكذا فإننا نلاحظ أنه أثناء الترجمة فإن اللغة الفرنسية تفضل الصيغ الاسمية في حين أن اللغة الإنكليزية تميل إلى استخدام الصيغ الفعلية (مثل اللغة العربية). ومثل هذه الملاحظات من شأنها أن تحسن وتثبت كثيرا المعرفة باللغة الأجنبية وباللغة الأم. ولكن من المهم أن نبرز هنا أن هذا التحليل المقارن يتم في

أغلب الأحيان بعد الترجمة. ولا يمكن الانطلاق من مثل هذه المقابلات للترجمة إلا بحذر شديد. ومع هذا فإنه بمجرد وجود المقابلات السياقية تصبح المقارنة بين اللغتين ثرية بالدروس المستقاة عن كيفية أداء النظامين اللغويين.

ولكن تحسين اللغة يقع أيضا على مستوى آخر. فالترجمة التأويلية التي تُمَارَسَ على معنى الملفوظ تسمح في الغالب باكتشاف دلالات غير مسبوق إليها لبعض الكلمات. زد على هذا أنها تُمَكِّن فعلا من التحرر من هذه الأنواع من التوأمة بين الكلمات. وهي توأمة أورثتها دروس تعليم اللغة وتعيق المترجم المحترف. لنأخذ مثلا نص : تد كنيدي Ted Kennedy الذي كان موضوع درس في الترجمة المقروؤة. ونقدم هنا بداية النص مع أن مثلنا لا يقع إلا في المقطع الثالث منه.

Five days ago, president Carter announced a doctrine - a doctrine that would define the area of the Persian Gulf an American vital interest and that could commit the American people to military intervention in defense of this area.

The question that requires careful consideration is what does this Carter doctrine mean for the world – and for our country.

Many Americans feel that once the President of the United States has made an assessment and set a course, the rest of us should stand silent in the ranks even if we have a different view of the national interest. That is not the lesson of our liberty – or the heritage of our history.(22)

(22) Edward N. KENNEDY " The Voyage that is America", 28.1.80, in *Vital Speeches of the day*.

فبعد تمرين التخلي عن اللفظ، ومقارنة مختلف الترجمات التي اقترحها الطلاب، فإن إحدى الترجمات الممكنة للمقطع الثالث هي:

يشعر الكثير من الأمريكيين إنه بمجرد أن يصيغ رئيس الولايات المتحدة افتراضا ما ويقرر المسار المتبع- فإنه لم يعد أمامهم إلا السكوت واقتفاء خطاه حتى وإن كان للمرء منهم تصور آخر للمصلحة القومية.

وبمقارنة الترجمات فقد تبين لنا أن كلمة once التي ترجمت بانتظام بـ "في الوقت الذي " كان لها في هذا السياق قيمة سببية هامة، وإنه لمن المناسب هنا أن تترجم بـ "بمجرد أن". إنه نمط من خلق المقابلات غير المسبوق إليها. ذلك أن هذا المعنى لكلمة once ليس مدونا في أي قاموس أو أي كتاب للنحو. وهكذا فإن الترجمة التأويلية تُحَسِّن معرفتنا باللغة وتُغَربل الفويرقات، ولكن بالانطلاق من المعنى وليس من الكلمات بمفردها. وحتى هذه الترجمة، فإننا لن نجد في أي مكان المقابل الذي تكرره دروس اللغة أن "should" = "يجب" فمفهوم النصح هنا والإلزام الأخلاقي الذي يعبر عن الفعل "يجب" يَمَّحِي أمام مفهوم القبول الإجباري المتأتي عن العجز أكثر منه عن وازع أخلاقي، وهو ما عُبِّر عنه بصيغة مثل "ولم

يعد أمامهم إلا...". وفي هذه الحالة أيضا فإن المقابل هو مقابل خطابي غير مسبوق إليه ويُشَكِّل انقلابا على المقابل المحدد سلفا الذي يُعَلَّم في درس اللغة. وكل واحد منا ممن تعلم الترجمة أثناء تعلمه اللغة ينبغي عليه أن يتخلص من عاداته لكي يترجم ترجمة جيدة.

إن درس الترجمة بمظهره هذا يحمل عناصر إيجابية جدا فيما يتعلق بتدريس اللغات. ذلك أنه إذا اتضح أن تعليم اللغة الأجنبية لا يقتضي تعليم الترجمة -بل إن ذلك في بعض الحالات سيؤدي إلى ضرر- فإن تعليم الترجمة، على العكس من ذلك، يُساعدُ على تعلم اللغة وتتضح فعاليته على أكثر من صعيد.

الفصل الرابع

تطبيق الترجمة التأويلية على الترجمة التعليمية

لقد أبرزنا حدود استعمال الترجمة التعليمية كما تُمَارس عامة وكذلك أي المدرسين والمترجمين بفائدتها الضئيلة. ولقد رأينا الأهمية العظيمة للترجمة التأويلية التي تعتمد على كل مستويات اللغة آخذة بعين الاعتبار كل المرتكزات المعرفية التي تقع خارج اللغة وتستدعي نشاطاً ذهنياً مركَّزاً بنفس القدر الذي تستدعي فيه الذكاء والتفكير المنطقي والحدس والمخيلة.

لقد صار ممكنا إثراء الترجمة التعليمية بمرتكزات الترجمة التأويلية. ولكن ينبغي أن نعيد النظر في قضية الغايات من وراء ذلك.

أولا: غايات جديدة للترجمة في نطاق طرق تدريس اللغات

إن تعليم الترجمة الذي وصفناه آنفا يهدف إلى تأهيل مترجمي المستقبل. ولا يدخل رسميا ضمن غايات تعليم اللغة الأجنبية وهي عادة غايات تتعلق :

> بتعليم التلاميذ، منذ البدء، التكلم، ثم القراءة والكتابة بشكل صحيح لأوليات لغة اليوم. وتعليمهم كيف يعبرون، شفويا أولا، عن الأحداث والأفكار المتعلقة بالحياة بأوسع معانيها.[23]

إن القدرة المستهدفة لكل التلاميذ هي قدرة لغوية وذهنية وثقافية في مجالي الفهم والتعبير في اللغة الأجنبية.[24]

فالأولوية تعطى إذن للتعبير في اللغة، وتبرز وظيفتها التواصلية بشكل واضح. ولهذا السبب فإن غالبية المدرسين يرفضون أن يَتَضَمَّنَ عَمَلُهم تعليما للترجمة. وثمة أربعة أسباب يمكنها أن تجعلهم يغيرون رأيهم.

أ) مهارة مفيدة للمستقبل

حتى وإن بقيت الأولوية لتعليم اللغة، فإن تعليم الترجمة يمكن أن يكون مفيدا على المدى البعيد. لنأخذ مثالا من فصل ما قبل إتمام الثانوية في القسم العلمي حيث سيتوجه

---

(23) تعليمات وزارية 1950/12/1م.

(24) تعليمات وزارية، النشرة الرسمية، 1994.7.7 رقم 28.

التلاميذ مستقبلا لممارسة مهن مثل الطب أو التدريس أو الهندسة أو البحث، أو الرياضيات، أو الفيزياء إلخ، فمن المحتمل أنهم سيقرؤون مقالات باللغة الإنكليزية، ولربما صار عليهم أن يترجمونها في نطاق النشاط المنهي أو البحثي. ومن المهم إذن أن نُبْرِز لهؤلاء التلاميذ ما هي الترجمة الممتازة، وما هي العوائق المطلوب تجنبها، وأين يكمن المعنى الذي ينبغي أن يترجمه. فمن أجل ترجمه كتب الجراحة فإن منظمة الصحة العالمية قد استعانت بجراحين وليس بمترجمين محترفين ومن هنا أُرْتُكِبت جملة من الأخطاء، ولم تكن النصوص واضحة دائما. فالترجمة الممتازة ليست إلا ثمرة تزاوج تام بين المعارف التقنية وللغوية. ولهذا السبب فإن المترجمين يتسلحون بالوثائق ويتخصصون في بعض المجالات دون هوادة. وإذا اقتضت الضرورة فإنهم يعملون مع فريق من الخبراء في اختصاص معين .ولهذا السبب فإنه قد يتوجب أن يتعلم فنيو وباحثو المستقبل بعض القواعد وحثهم على التفكير حول ماهية الترجمة، لكي يستطيعوا على الأقل أن ينظروا بعين النقد إلى الترجمة الحرفية التي تضر غالبا بالإنتاج العلمي.

وهذا الأمر لا ينطبق فقط على التلاميذ الذين يعدون أنفسهم للبحث. فنحن نعرف أنه في كثير من المهن وفي الحياة العامة فإن الشخص الذي تكون له معرفة ولو محدودة بلغة

أجنبية فإنه قد يضطر أن يترجم. فهذه المُمَرِّضة قد تضطر إلى ترجمة دليل استعمال مستحضر جديد للفريق الذي تعمل في نطاقه، وهذا التقني قد يضطر أن يترجم دليل صيانة إحدى الآلات. ولا ننسى كل الحالات العملية للوساطة بين اللغات حيث يكون من المفيد القدرة على ترجمة ما يطلبه أحد الأجانب أكان لدى أحد تجار الحي أو في إدارة يندر فيها التعاون مع الأجانب. وفي أوربا التي ازاد فيها نطاق التحرك فإن هذا الاعتبار أمر مفرغ منه ولا ينحصر في كفاءة التواصل باللغة الأجنبية ولكن الكفاءة بالترجمة.

ويمكن التساؤل عن هدف خامس لتعليم اللغات وهو تعليم "الكفاءة الترجمية المحترفة أو شبه المحترفة"(25)

و دون أن ندعو أن يصبح درس اللغة درسا في الترجمة فمن المفيد جدا العمل على تحسين مستوى اللغة من زاوية الترجمة التأويلية بالاستفادة من بعض النصوص وبعض الدروس. وسوف نقترح في نهاية هذا البحث مقاربة خاصة، يمكن تكيفها فيما يخص بعض النصوص للأخذ بيد التلاميذ إلى طريق الترجمة الفورية.

---

(25)ج-ر لادميرال في مقال له بعنوان :
Paur la traduction dans l'enseignement des langne "version" modéme des humanités "
ضمن كتاب: الترجمة من النظرية إلى التطبيقية: La traduction de la théorie à la pratique, ed. M. Ballard, Université de Lille 3.1984 P.43 يتساءل "ألا ينبغي لأطفالنا أن يجيدوا الحديث والفهم والقراءة والكتابة أيضا الترجمة؟".

ب) مطلب التلاميذ

إن تلاميذ المرحلة المتوسطة الذين لا يتم أبدا تدريبهم على الترجمة يعربون غالبا عن رغبتهم في ترجمة هذا النص أو ذاك. أما تلاميذ المرحلة الثانوية، فإنهم يطالبون بها لأسباب مختلفة انطلاقا من كونها تساعد الأضعف مستوى فيهم أكثر منه إلى كونها تُشْبِع الرغبة في البحث والمتعة الفكرية بالنسبة للطلاب الموهوبين. إن المقاربات الجديدة في طرق تدريس اللغات تطرح أنه ينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار احتياجات ومطالب المتعلمين، وأنه ينبغي الاستفادة من حماسهم. ولما كان هذا التمرين يحظى باهتمام التلاميذ، فإنهم يصبحون أكثر قابلية لفهم ماهية الترجمة. ومن جهة أخرى فإن المساعدة التي تمنحها الترجمة للطلاب الأشد ضعفا تندرج ضمن الأغراض التربوية المُشَجِعة ذلك إن الترجمة تمنح بالفعل لحظة انشراح مردها تجديد الحافز لدى التلميذ بفعل ارتباطه بلغته الأم.

ج) تحسين مستوى اللغة الأجنبية عن طريق الترجمة

حتى في دروس الترجمة المحترفة فإننا نتعلم أثناء الترجمة عناصر جديدة عن كيفية أداء اللغة الأجنبية ونكتشف معان جديدة لكلماتها وتعابيرها. وحري أنه في درس اللغة الذي يهدف إلى تَعَلُّم هذه اللغة ، وعن طريق اللغة نفسها يمكن

أن تكون الترجمة أداة تحسين لهذه اللغة. فإذا كانت أولوية التعليم لدينا تقوم على تعلم ما يسميه المدرسون "التفكير باللغة الأجنبية"، بمعنى الصياغة الفكرية دون اللجوء إلى اللغة الأم، وهو ما يَنْجَرّ عنه الاستبعاد شبه الكلي للغة الأم، فإن أحدا لا يستطيع أن ينكر أن الترجمة هي الميدان المتميز الذي تلتقي فيه اللغتان. ويكون بمقدور المرء آنئذ مقارنة كيفية أدائهما وبالتالي تحسين معرفته بالنظام اللغوي الأجنبي. إن الدرس الذي نستقيه من هذه المقارنة قد برهن عليه اللغويان الكنديان جون-بول فينيه J.P. VINAY، جون دار بلونه J. DARBELNET في كتابهما الأسلوبية المقارنة بين الفرنسية والإنكليزية[26] *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. إن هذا المؤلَّف لا يزعم أنه يعطي قائمة من الوصفات القابلة للتطبيق بطريقة آلية،ولكنه بالأحرى يعرض مبادئ أساسية تبين أن ما يُلاحَظ من اختلاف بين اللغتين مرده توجهات كل منهما وعبقريتهما.

و من هذا المنظور، فإن اللغة تساعد التلميذ على فهم عدم التطابق في التراكيب بين اللغتين. إذ اللغتين لا تصوران الحقيقة بنفس الطريقة. وحتى في مستوى الترجمة المحترفة فإن منهج المقارنة يعد مسلمة أولية :

---

(26) J. P. Vinay et J. Darbelnet, *stlystique compré du francis et de l'anglais*, op. at.

"وتبدو الأسلوبية المقارنة باعتبارها تقنيـة في المقابلـة بـين قدرتـين، القـدرة الفرنسـية والإنكليزيـة، أداة مثاليـة في التهيئة المتميزة لتعلـم الترجمـة بـالمعنى الدقيـق. ويمكـن أن نقول أنه حتى قبل التمكن من ترجمة النصوص فإنه ينبغي تعلم ترجمة اللغة بشكل صحيح" (27)

وهكذا فكما سبق أن رأينـا آنفـا، فـإن تعلـم الترجمـة المحترفة يتجاوز كثيرا هذا الأساس الأول وهو المقارنة الأسلوبية:

"لا يمكن أن نجعل من المقارنة بين اللغات موضوعـا لتعلم ممارسـة الترجمـة. إن منـهج المختصـين في الأسـلوبية المقارنة هو منهج وصفي ومعياري، أمـا منـهج المـترجم فـهو تأويلي وتواصلي" (28)

في نطـاق طـرق تدريـس اللغـات وتحسـين مسـتواها في المـدارس الثانويـة، فـإن الترجمـة يمكـن أن تكـون أداة تحسـين خصوصا من منظور الأسلوبية المقارنة. و مع ذلك فإنـه يمكـن اعتبار ممارسة الترجمة المحترفة في المستوى المدرسـي أمـرا مفيـدا للتعلم كما لاحظنا ذلك في دروس الترجمة المحترفة.

---

(27) J.DELISLE. *l'Analyse du discours comme méthode de traduction.* op. cit. p. 93.

(28) Idid., p.94

د) تحسين مستوى اللغة الأم

كان هذا التحسين هو أحد أغراض الترجمة عـن اللغتـين اللاتينية والإغريقية. واعتبارا لضعـف مسـتوى الكتابـة باللغـة الأم، فإن المدارس المتوسطة والثانوية لا يمكن أن تتجاهل هـذا الجانب الأساسي في الترجمة. واعتبارا لما يقتضيه التحرير الجيد باللغة الأم، فإن تمرين الترجمة يجبر التلاميذ علـى التفكـير في تلك اللغة، ولربما حملهم ذلك على الرجوع إلى تعلم النحو، وعلى التحقق من دقة المفردات وتناسبها، وعلى أن يتثبتوا من وضوح الأسلوب. وتُمَكِّن الترجمة من إبراز القوالـب التعبيريـة للغـة الأم. ففي أثناء الترجمة تظهر ثغرات ما كان ليتسلل إليها شك المدرس وهاكم المثل على ذلك: بعد أن وقع في الفصـل شـرح النص الشـهير لجيمس ثوربر James Thurber، عن The Unicorn in the garden اختـار المدرس مقطعا للترجمة وكان دافعه الاستطلاع أكثر منـه مـن أجل الرقابة على الفهم الذي كان بينا:

" There is a unicorn in the garden", he said. " Eating roses". She opened one unfriendly eye and looked at him. "The unicorn is a mythical beat"; she said and turned her back on him. The man walked slowly downstairs and out into the garden. The unicorn was still there; he was now among the tulips. "Here, unicorn", said the man, and he pulled up a lily and gave it to him.

إن أكثـــر مـــن نصـف تلاميـذ فصـــــل مـا قبـل إتمـام الثانوية الذين سنهم بين 16-17 عاما قد قدموا ترجمات يُمْكِن أن نقرأ فيها.

لقـــد فتحـت عينـا عـــدائية ونظـرت إليـــه وقـــالت: القارن(*) حيوان أسـطوري. وأدارت ظـهرها ... نـزل الرجـل ... وقطف زنبقة.

و الملاحظة هي: إذا كان التلاميذ الفرنسـيون قـد شـعروا جيدا أنه ينبغي في نص أدبي استعمال صيـغ فخمـة، فإنـهم لم يعودوا يعرفوا صيغة الماضي البسيط. فلم يعد يُطْلَـب منـهم في الغالب أن يكتبوا حكايات من الحياة العامة. وفي لغة الحديـث يكتفون بالماضي المركب. فهم لم يوفقوا حين ترجمـوا: وأدارت ظهرها Elle tourna son dos لأنها نسخ مباشر عن الإنكليزيـة(**). وهذه مجرد أمثلة عما يجده المدرسون كل يوم. وهكذا فـإن مـا ننجح في إخفائه في التعبير الشفوي أو الكتابي الحر سرعان مـا يظهر رغما عنا أثناء الترجمة.

وفي الحالات المذكورة آنفا، فإن مدرس اللغة الإنجليزيـة بعد أن يكون قد كرس جزءا من درسه لتذكـير طلابـه بطرقـة صياغة الماضي البسيط، فإنه ينبه مدرس اللغة الفرنسية (اللغة

(*) القارن أو أحادي القرن، هو حيوان خـرافي لـه جسم الحصـان ورأس التيس. وهو غير وحيد القرن (المترجم)

(**) الإشكال الذي قد يوضع على الطلاب العرب هو مكان فعل القول الذي تقتضي اللغة العربية وضعه قبل جملة القول على خـلاف مـا هو في النص الأصلي هنا (المترجم).

الأم) ليعد درسا حول هذا الموضوع النحوي. فمدرس اللغة الإنكليزية، أو اللغة الألمانية، أو اللغة الأسبانية هو قبل كل شيء مدرس لغة، والترجمة هي التي تعطيه إمكانية التعبير عن ذلك.

ثانيا: مستويات الترجمة ودورها في التعلم

أ) مستويات الترجمة

سنميز بين مستويات ثلاثة هي : المستوى الصِّفْرِي والمستوى الاول (وسيكون له عدة حالات) والمستوى الثاني.

- المستوى الصفري: ويتعلق بالكلمات التي ننقلها من لغة إلى أخرى دون الاكتراث بالسياق، لأنها أحادية الدلالة. فليس لها سوى دلالة واحدة ثابتة لا تتغير عند الانتقال من اللغة إلى الكلام. وهذه الكلمات تشير إلى حقيقة واحدة متماثلة في اللغتين. مثل الأرقام، والأعلام المتعلقة بالأماكن والأشخاص، وبعض الصيغ الظرفية المحددة (Yesterday = أمس) والتواريخ، وأشياء محددة تماما، ومعددة (حيث تتداخل اللغة بالكلام)، وكذلك الكلمات والتعابير التي ثَبَّت الاستعمال مقابلاتها (مثلا Old testament تترجم دائما بـ العهد القديم وليس العهد العجوز). إن ترجمة هذه الكلمات لا تتغير فهي نوع من نقل

الشيفرة transcodage، وبهذا المعنى فان نقل الشيفرة هي إحدى مكونات الترجمة. ولكن الكلمات من هذا النوع هي قليلة العدد نسبيا، فمعظم الكلمات متعددة المعاني. وأثناء التعليم فإن هذا المستوى هو الأسهل، إذ يكفي أن يحفظ المرء عن ظهر قلب هذه المقابلات (مثلا الأرقام، أيام الأسبوع إلخ).

- المستوى الأول: وهو عبارة عن ترجمه حرفية بالمعنى الواسع. ويمكنها أن تكون كلمةً كلمة ولكنها تأخذ بعين الاعتبار السياق، وبالتالي نشاط المعانم(*). بمعنى أنها ترجمة يتم فيها الاختيار بناء على قائمة من المقابلات محددة في المعجم إزاء المقابل السياقي. فمثلا كلمة Lights لا يمكن أن تُتَرْجَم في المستوى لأنها متعددة المعاني. ففي نص يتعلق الأمر فيه بـ light at

(*) المعانم جمع مَعْنَم sème هو مصطلح يستعمل في التحليل العلامي للإشارة إلى أصغر وحدة علامية ذات معنى لا يتحقق مستقلا بذاته ولكن في نطاق تشكل دلالي أوسع. فالمعنم هو السمة الدلالية الدنيا التي تسمح بتميز لفظ عن آخر في نفس الحقل الدلالي بإبراز الخصائص المتميزة كما هو الحال في تميز الصواتم phonèmes في علم الأصوات باعتبارها أصغر الوحدات النطقية التميزية، فمثلا من مجاري الماء في العربية النهر، والساقية، والجدول. فالنهر أكبر حجما، ويصب في البحر، في حين أن الساقية أصغر حجما، وتصب في مجرى آخر والتقابل بين هذه الخصائص المميِّزة تحدد دلالة كل لفظ في نفس الحقل (المترجم)

amber فإنها تترجم في المستوى الأول بالمعنى المناسب للسياق ضوء (إشارة ضوئية) وليس "النور". ما الذي يصير إليه المستوى الأول حين يتعلق الأمر بمستوى الجمله ؟ لقد رصدنا ثلاث حالات ممكنة :

- الحالة الأولى (أ)

حين نتمكن من جمع طرفي سلسلة من الكلمات المتقابلة وفقا للمقتضيات الخاصة بالمستوى الأول، محتفظين تماما بشكل اللغة المصدر ونظام ترتيبها، فإن ذلك هو بالضبط الترجمة كلمةً كلمة أو الترجمة الحرفية بالمعنى المحدد، كما يعرفها كل من. جون-بول فينيه، وجون داربلنه :

> إن التّرجمة الحرفية أو الترجمة كلمةً كلمة تعني الانتقال من لغة المصدر إلى لغة الهدف فتفضي إلى نص صحيح وأصيل، دون أن يكترث المترجم بشيء آخر غير النظام المعجمي والتّركيبي للغة. [29]

إن جملا قليلة جدا يمكن أن تُتَرْجَم كلمةً كلمة. وها هو أحد الأمثلة المقتطفة من نص An amber Gambler .

[29] J.P.VINAY et J. DARBELNET, op. cit. p.48.

Well, either you've been very lucky, or the police have been very negligent

حسنا، إما أنك كنت محظوظا جدا، أو أن الشـرطة كـانت متقاعسة جدا.

حتى في هذه الجملـة البسـيطة، فـإن الترجمـة بالمسـتوى الأول (أ) رغم كونها صحيحة فإنها ليست الأفضل.

- الحالة الأولى (ب)

إن جمع طرفي المقابلات كلمةً كلمة ليس ممكنا لأسباب نحوية فنحن مجيرون علـى إجـراء تحويـر modulation أو تبديـل transposition حتى نحترم القواعد اللغوية للغة الهدف. فمثلا:

Not even a policeman around to ask how we hit each other
I've been diving for ten years...

ليس ثمة حتى شرطي واحد في المكان نسأله كيف تصادمنا

إني أسوق منذ عشر سنوات.

إن تركيب الجملة العربية مختلف ويقتضي الإجزال. وهنا أيضا فإن نزرا قليلا مـن الجمـل تنصـاع إلى الترجمـة دون أن تخضـع سـوى لتغيـيرات ضئيلـة، ولا تكـون الترجمـة آنئـذ بالشكل المطلوب.

- الحالة الأولى (ج)

وهنا يظهر دور الأسلوبية المقارنة : تتم الترجمة مع الأخذ بعين الاعتبار بعبقرية لغة الهدف، فالجملة تتحول وفقا لمبادئ وصفها ذلك المؤلف. فمثلا :

"You've very lucky" تصبح "لقد كنت ذا حظ عظيم" فتبرز هنا سيادة الصيغة المسكوكة العربية.بدلا عن "لقد كنت محظوظا جدا"

"You're to blame" تصبح "إنك أنت المخطئ " فيتم التأكيد باستعمال "إن" وتكرار الضمير.

و من الواضح أن المستوى الأول (ج) وهو الأكثر شيوعا والأكثر ثراءً والأكثر تشويقا في طرق تدريس اللغات. وهو الذي يمكن للمدرسين أن يعملوا بموجبه بطريقة مفيدة جدا.

- المستوى الثاني : وهو الإنشاء السياقي المتجدد، وهو إذن مستوى الترجمة التأويلية، وبه نكتشف أن بين الكلمات معاني وعلاقات غير مدونة مصدرها معنى الملفوظ. وهكذا فإن التعبير Amber Gambler الذي يفهمه الإنكليز كلهم - ولكن ليس بالضرورة أن يفهمه الأمريكيون - لا يمكن ترجمته دون أن يأخذ

السياق بعين الاعتبار، لأن العلاقة بين الكلمات ليست مدونة في أي قاموس. وعليه فليس أمامنا إلا التأويل حسب ضرب من التفكير وصفناه آنفا. وحتى فيما يخص التعبير jump the lights وهو تعبير مدون، ولكننا فضلنا عليه مقابلا سياقيا لم يسبق تدوينه وهكذا فإن :

- We didn't hit each other: you hit me!
- Yes, but you must have jumped the lights.
- No. you've to blame, you're an amber gambler

تصبح :

- لم نتصادم بل أنت الذي صدمتني .
- نعم ولكن أنت انطلقت مبكرا، هذا أكيد.
- لا ليس صحيحا، إنك تشكل خطرا على الناس ! لقد اخترقت الإشارة.

إن المستوى الثاني في الترجمة يتجاوز مقابلات الترجمة التي وجدناها في المستوى الأول (ج) لأنه يأخذ بعين الاعتبار النص برمته. فعلى سبيل المثال فإننا فضلنا عدم ترديد العبارة "إنك أنت الذي " واستعملنا صيغة أخرى تتناسب مع ذروة النزاع وهكذا you're to blame تصبح "لا، ليس صحيحا". وهذا يُظْهِر أن المستوى الثاني يتجاوز المستوى الأول

لأنه يَعْتَبِرُ النصَّ برمته من حيث تجانسه وتناغمه وتطوره الحسي والنفسي، ومستواه للغوي، واطراد أسلوبه.

ولقد سبق أن ذكرنا أن هذا المستوى يمكن أن يكون حاضرا في ترجمه تعليمية، ولكن قلما يسمح بتعلمه عن اللغة عما هو عليه الأمر في المستوى الأول (ج). وفي الواقع فإنه يُمْكِن تصوُر تدرُّج منطقي للترجمة التعليمية، ابتداءً من المستوى الصفري، مرورا بمختلف ركائز المستوى الأول، طالما وأن النص قابل لذلك، وانتهاءً إلى المستوى الثاني. وفي حقيقة الأمر، فإن ثمة تداخلا مستمرا بين مستويات الترجمة ومستويات اكتساب اللغة.

ب – مثال على التعلم من خلال المستويات المختلفة للترجمة

لنأخذ كمثال نصا من الكتاب المدرسي للفصل الأول الثانوي بعنوان Would you like to be a pupil in summerhill ? وهو مثبت بكامله في نهاية هذا الكتاب. وهذا هو المقطع الأول منه:

No pupil is compelled to attend lessons. But if Jimmy comes to English on Monday and does not make an appearance again until Friday of the following week, the others quite rightly object that he is holding back the work, and they may throw him out for impeding progress.(30)

---

(30) الكتاب المدرسي هو Say what you mean, classe de 2e, coll. Ballandras chez F. Nathan، أما النص فإنه مقتبس من Summerhill, a radical approach to child-rearing تأليف A.S.NEILL انظر الملحق رقم (2).

ولنعتبر مُسَلَّما به أن هذا النص قد دُرِسَ دراسة معمقة في إطار درس اللغة. أي قد تم إيضاح العناصر اللغوية وبيان السياق، وتوضيح التراكيب، وشرح الأفكار، والاستفادة من الموضوع إلخ. ولنرى الفائدة في خاتمة المطاف من إجراء الترجمة لهذا النص على مستويات عدة. إن الهدف الأول لهذه الترجمة (أي الهدف الذي يتشبث به كل المدرسين) هو الرقابة على الفهم واكتساب عناصر لغوية جديده. الهدف الثاني هو تحسين اللغة. أما الهدف الثالث فَلِمَ لا يكون تَعَلُّم الترجمة.

1. المرحلة الأولى المراقبة وتحسين مستوى اللغة

لنسجل أولا أن المستوى الصفري لا يتعلق، في هذا القطع، سوى بخمس كلمات بسيطة جدا :Jimmy (لا نترجمها)، أما English, Monday, Friday, Week، فإن منامطتها (نقل الشيفرة) لا تشكل أية صعوبة تذكر. ونستطيع في المقام الأول أن نطلب من التلميذ ترجمة حرفية وفق النموذج (الحالة الأولى أ) أو (الحالة الأولى ب) وذلك بغاية التثبت من فهم كل الكلمات بما في ذلك بعض الكلمات التي تنطوي على صعوبات (Attend) أو الكلمات الجديدة (التي تُوضَح أثناء الدرس عن طريق ترجمتها بنفس لغتها traduction intralinguale أو عن طريق الأمثلة). في الجملة الأولى يوجد

سببين للوقوع في الخطأ، هما الترجمة بـ"استمع للـدروس" في هذه الحالة فإن Attend ترجمة بـ" استمع" (حالـة نموذجيـة للأصدقاء الزائفين وLessons بـ "دروس" وهذا (نسخ). فالمنامطة (نقل الشيفرة) الخاطئة على درجة من الوضوح بحيث تأثر في مستوى الدوال(جمـع دال) Signifiants. فالتشـابه بـين أشـكال الـدوال يجـر التلميـذ إلى أن ينشـئ معادلـة بـين المدلـــولات Signifiés. عند إيضاح النص فإن كلمة Attend قد برزت (دون الاحتياج إلى ترجمـة إيضاحيـة) عـن طريـق مرادفتيـها to be present و to go. فكان على التلميذ إذا أن يفهم دلالتها. ورغـم ذلك فقد لاحظنا أخطـاءً لـدى بعضـهم. إن الترجمـة الحرفيـة للجملة التالية تبين الانتقال من مستوى (الحالـة الأولى أ) إلى مستوى (الحالة الأولى ج) :

لكن إذا أتى (جيمي) إلى درس الإنكليزية يـوم الاثنـين فإنه لا يظهر قبل الجمعة من الأسبوع التالي، لذا فإن الآخريـن يعترضون، وهم علـى حـق، لأنـه يؤخـر العمـل ويُمْكِنـهم أن يخرجوه لأنه يمنعهم من المضي قدما.

وفي الواقع، فإنه من أجل الحصول على جملة واضحة في للغة الأم لابد من إجراء بعض التحويرات الضرورية.

التحوير الأول يتعلق بـــ. Does not make an appearance again والتي لا يمكن ترجمتها حرفيـا. ومـن هنـا تبـد الحاجـة للمناقلـة transposition بـــين (فعـــل + اســـم + again) في الإنكليزية إلى تركيب فعلي آخر " لا يُعـاود الظـهور". ومـن جهة أخرى فإن المقابل "until " = "حتى" يصير لـه طبيعيـا، في منطق اللغة العربية، مقابلا جديدا "until" = " قبـل" وهـو مقابل يوجد في القاموس ويدخـل في إطـار مستوى (الحالـة الأولى ج). وفي المسـتوى الأول تظـهر عـدة مقـابلات. فمثـلا Hold Back : " أخّـر" أو "كبـح" و"Throw out " : "طـــرد "، "أقصى"، "أبعد"، "أخرج". وأخيرا فإن مناقلة من النوع حرف جر + حال = أداة ربط + جملة تابعه تتبدى في ترجمة " for impeding progress" بـــ" لأنـه منعـهم مـن المضـي قدمـا" هـذه الترجمة تبرز أن كلمة for والتي يحفظها التلميذ دوما بدلالتـها الأولى " مـن أجـل " (للغايـة)، فإنـها لا تعـبر عـن الغايـة إذا اتبعها حال gérondif لكن عن السبب.

وكان يمكن التعبير أيضا عن هذا السبب باستعمال حتى + تركيب مصدري"حتى لا يعيق مضيهم قدمـا". إن الترجمـة بـ"حتى" تقوى لدى التلاميذ قيمةfor وتعلمهم، إن كانوا لا يعلمون، هذه الظاهرة في اللغة. ونلاحظ مـن جهـة أخـرى أنـه

بسبب اختيار ترجمة impede بـ"منع" من أجل احترام بناء هذا الفعل في اللغة الأم فإن مناقلة أخرى قد حدثت تلقائيا بالانتقال من الاسم progress إلى تركيب حرفي "منعهم من المضي قدما " في هذه الحالة فإن عبقرية اللغة العربية هي التي برزت. وهكذا فإن هذا المستوى الأول للترجمة قد مَكَّنَ من :

1- مراقبة فهم الدلالات المميزة للكلمات الجديدة أو التي تمثل صعوبات (Attend, Hold Back, impede)، وفهم أفكار النص، ومنطقه ("لأنه منهم من" وليس "حتى يمنعهم").

2- تحسين اللغة في مستوى المعجم (Lessons استعملت للإشارة إلى الحصص أكثر منه إلى الدروس). وفي المستوى النحوي (إبراز البنية For + حال، بالمعنى السببي)

3- من إعادة إخراج صيغ تناسب اللغة الأم (" أحال بينهم وإحراز تقدم" أحرى من " منع التقدم ").

4- من تطبيق تقنيات الترجمة (المركب الفعلي + again تترجم بالفعل أعاد).

2. المرحلة الثانية: التأويل

إن معظم المدرسين يتوقفون في المستوى الأول ،بعد أن يكونوا قد راقبوا الفهم، وأعطوا بعض النصائح في الترجمة. وللانتقال إلى المستوى الثاني فإنه يمكن أن نُذَكِّر في البدء بأنه في الكتاب الذي اقتبسنا منه النص، فإن أ.س. نيل (A.S.Neill) يصف نموذجه لتحقيق غرضين : استخراج ما يميزه عن المدرسة التقليدية، وإقناع القراء بنجاح تجربته التي يوضح أسسها وطريقة عملها. وعليه فإنه يمكن القيام بتمرين "التخلي عن اللفظ" وذلك بأن نطلب من التلميذ ما الذي عَلَّمه النَّصُ؟ (دون أن يكون الملفوظ أمام عينيه)، وهكذا فإنه يعلن بأنه ينتمي إلى مدرسة خاصة حقا : أولا لأن الدروس اختياريه، ثم أن التلاميذ يخضعون لنوع من الانضباط الذاتي، أي أنهم يتولون بأنفسهم عدم قبول التلميذ الذي يعيق الدرس بغيابه أو بتصرفه غير اللائق.

ويجد التلاميذ بعد هذا التمرين طائفة من الترجمات المختلفة التي تفصح جميعها عن نفس المعنى الأصلي وهكذا

No pupil is compelled to attend lessons تصبح:

- ليس لزاما على أي تلميذ أن يذهب إلى الدرس .

- إن حضور الدرس ليس إجباريا.
- إن حضور الدرس أمر اختياراي.
- إن التلاميذ ليسوا مجبرين على الذهاب إلى الفصل.
- الخ ...

إن المقابل لـ to attend = (حضر) التي وقع إقرارها في المستوى الأول لتجنب شَرَك التشابه بين اللفظيْن الإنكليزي والفرنسي attendre قد تحولت كلية لتصبح " حضور الدرس " أو "الذهاب إلى الفصل" .

أما الجملة التالية فقد ترجمت كما يلي:

إذا أتى التلميذ إلى حصة اللغة الإنكليزية يوم الاثنين، فإنه لا يعود (لا يظهر ثانية، لا يعاود الحضور، يبقى غائبا حتى ...) قبل يوم الجمعة من الأسبوع التالي.

ونلاحظ هنا أن المناقلة في المستوى الصفري لكلمة Jimmey (التي لم تكن سوى نقل للدال) تختفي لصالح مقابل أكثر فعالية. ذلك أن اسم التلميذ ليس هاما فعليا إنه ليس سوى مَثَلٍ.

- ويستطيع بقية الفصل (زملاؤه) أن يبدون ملاحظتهم (أن يلومونه وهم على حق) بأنه يربك عملهم.

- وإنهم يرفضون قبوله في الدرس (لا يريدون قبوله في الدرس ...) .

لأنه يحول دون مضيهم قدماً .

لأنه يمنعهم من إحراز تقدم ... الخ

إن المعنى الدقيق والحسي لـ" طرد" كمقابل لـ throw out لم يقع الاحتفاظ بها وظهرت صيغه جديده مكيفة للسياق. وفي الواقع، فإن الطفل لن يُطرد ويُسْتَبْعَد من الفصل ولكن عندما يعود مرة أخرى إلى الفصل فإنه لن يقبل فيه. ومن جهة أخرى فإن لفظ hold back قد اكتست معنى جديدا "أربك". إن فائدة المستوى الثاني أنه يوضح جيدا للتلاميذ بأنه لا ينبغي أن يترددوا في تجاوز الصيغ الإنكليزية وكذلك الكلمات وطرق تركيبها. فيفهم التلاميذ بأن عليهم أولا ترجمة الأفكار وليست الكلمات، وأن ترجمات القواميس ليست غالبا سوى نقاط انطلاق قابلة للتحول نتيجة إبداع مقابلات جديده وظيفية أو مقامية. وعليه فإن ثمة ترجمات عديدة ممكنة ذلك إذا كان فهم نص ما يقلل من إمكانيات

تعدد الترجمة وذلك لتقليله اشتراك الكلمات في المعاني، فإن تأويل المعنى يفضي إلى عشرات الصيغ الممكنة.

إن الترجمة في مستويات متعددة من شأنها إثراء التعليم فيما يخص آلية النظامين اللغويين وكذلك منهجية الترجمة. وقد يكون من الممكن تخيل القيام بالتمرين بشكل عكسي، أي الشروع بالتخلي عن اللفظ ثم تأويل المعنى للاقتراب بعد ذلك أكثر نحو الكلمات واللغة بهدف مراقبة تحسن المستوى بهما.

ثالثاً: محصلة عن آفاق تطبيقات الترجمة التأويلية

إن الترجمة في مستويات مختلفة وخاصة في المستوى الأول (ج) والمستوى الثاني تمكّن معا من تحسين المستوى اللغوي ومستوى تقنيات الترجمة. ولكن أي نوع من الترجمة التعليمية يمكن تطبيقها؟

أ- الترجمة الإيضاحية

لقد رأينا أنها تقع دوما في مستوى الكلمات أو التراكيب النحوية. وتبقى دوما إما في المستوى الصفري في حالات نادرة من المناقلة لمصطلحات أحادية الدلالة، وإما في المستوى الأول (أ) الذي يقيم مقابلة بين الدلالات المدونة التي ينشطها السياق. وتكون الترجمة الإيضاحية قريبة جدا من

كلمات لغة المصدر وطريقة انتظام تتابع هذه الكلمات. وهي عامل اكتساب للغة ولكنها لا تتجاوز المستوى الأول (ب)، والذي يختصر استعماله إلى أقل درجاته.

ب - النقل

إن النقل كما يُمَارَس لا يُطبق سوى على مقابلات مدونة أي خارج السياق أو في سياق يحدده النص الذي يُفْتَرض أن يكون "محاكاة" له .

و لما كان غالبا مجرد جمل معزولة، مصطنعه فإنه يعسر علينا أن نتحدث عن رسالة أو عن معنى لرسالة. واعتبارا أننا نقوم بإيجاد مقابلات لصيغ مسكوكة، فإنه يمكن أن يُمارس في المستوى الأول (ج) وهو ما يُقَوِّى من ترسخ المقابلات ولهذا يقع الاهتمام بتعليمه. ومن جهة أخرى فإن النقل، وهو تمرين تتم الترجمة فيه من اللغة الأم إلى لغة التعلم، وليس معروفا بشكل جيد، هو تمرين مناقض لكل ممارسة مهنية جادة تقتضي الترجمة دوما نحو اللغة الأم. وعليه فإنه يصعب أن تناط به أي قيمة إضافية غير دوره في الرقابة المحدد هدفها بدقة.

جـ - الترجمة إلى اللغة الأم

إن الترجمة ذات النمط التقليدي إلى اللغة الأم هي نقيض للترجمة التأويلية : إنها تمرين مزيف منذ البدء ذلك أنها تُتْرك عمدا لتعاني سوء المعرفة بلغة المصدر -إذ لا يتم أي إيضاح مسبق للعناصر اللغوية- ولتعاني الجهل بالسياق - وذلك باقتطاع جزء صغير من مُصَنَّف ما دون إعطاء أية بيانات. إن فائدة الترجمة الحرفية التي تتم تحت هذه الظروف- والتي تستمر في أحسن الحالات حتى المستوى الأول (ج) هي أمر مثار جدل كبير لأنها ترتكز على قواعد ركيكة. أما فيما يخص التمرين الأدبي بالمعنى الدقيق، فإنه أيضا تمرين زائف منذ البدء لنفس الأسباب لأنه عامة مفرط الطموح. وعلى الجملة، فإن هذا النوع من الترجمة آخذ في الزوال لأنه يلغي وظيفة التواصل اللغوي.

د - الترجمة الشفوية (أو المكتوبة) لنصوص مدروسة

في نطاق الترجمة التعليمية، هذا التمرين هو الوحيد حقا ذو الصلة بالترجمة التأويلية. ذلك أنه يأتي بعد إيضاح معمق للنص، وإذا تم أداء هذا الإيضاح بطريقة معينة فإنه لا محالة سيفضي إلى فهم جيد لمعنى ذلك النص. زد على هذا أن الإيضاح يشتمل تبيان العناصر اللغوية التي تزيل كل المشاكل

المرتبطة بفهم النص لغويا. وهكذا في نهاية هذا التمريـن الأولي فإن التلميذ يجـد نفسه تحت الظروف ذاتها التي يعشيها المترجم المحترف. ويجد نفسه قادرا على ترجمة نص في المستوى الثاني والمستوى الأول (ج). إن هذا النوع من الترجمة هو ما سبق لتعليمات المفتش العام للتعليم أن أوصت بـها في مطلع القرن العشرين مع عـدم التطرق لتمارين في اللغـة الأم قد تقتضيها هذه الترجمة.

والخلاصة أنه أثناء ترجمة النصوص التي سبق شرحها أساسا فإنه يمكن إعادة الاعتبار للترجمة التعليمية بممارستها على عدة مستويات بما في ذلك المستوى التأويلي. إن الترجمة التعليمية التي تتم في هذه الحالات، تصبح أداة لتحسين مستوى اللغة، وتمكن من إدخال تعليم الترجمة. ويصبح دورها في رقابة المستوى اللغوي دورا ثانويا.

ومع ذلك فمن الضروري، لإضفاء القيمة الكاملة على هذا التمرين، أن ننتهج تعليما للمعنى. متجهين صوب أحدث مناهج طرق تدريس اللغات وبذلك يمكننا المصالحة بين تعليم اللغة المرتبط بتعلم المعنى، وهذا الجانب الإيجابي للترجمة التعليمية.

الباب الثالث

مقاربات جديدة في طرق التدريس

تعليم المعنى يرتبط بتعليم الترجمة

الفصل الأول

المقاربات الوظيفية والتواصلية

لقد ظهر في نهاية السنوات 1970م تجديد منهجي، برغم أنه عمد إلى القطيعة مع المناهج السابقة في تعليم اللغات فإن اندماجه في النظام المدرسي لم يكن سريعا ولا كاملا. ومع ذلك فإن أفكارا جديدة قد انتشرت في نطاق المؤسسات التعليمية منذ بداية الثمانيات، وبالأخص بعض نقد التشبث السابق بالطريقة السمعية الشفوية والسمعية البصرية. ولم يكن أصل هذه التجديد بحوث أجريت على فصول تعلم اللغات في المدارس المتوسطة و الثانوية و لكن تأملات عن أوضاع تعلم خاصة و تجريبية مختلفة تماما عن الوسط المدرسي. أي دروس

التأهيل المستمر للراشدين أو لتعليم الفرنسية للمهاجرين الأجانب مما أجبر مدرسي اللغة لتطوير طريقة تدريس جديدة تناسب بشكل أفضل هذا الجمهور الجديد. أما الباحثون في طرق التدريس فإنهم قد فضلوا ما وصفوه بمصطلح المقاربة "الوظيفية" أو "الاتصالية" عن أي مصطلح آخر وذلك لإبراز الآفاق الجديدة التي لا تشكل انقلابا يجتث الطرق السابقة.

إن المقاربة التي أصبحت تسميتها "الوظيفية -المفهومية" قد استُخدمت أولا في نطاق تعليم الفرنسية لغير الناطقين بها والمخصصة لجمهور الراشدين والمتخصصين : وميزتها الأولى أنه وقع تصورها بناءا على ما يقتضيه تعليم بعض الأشخاص الذين وصفوا في حينها بالمتعلمين (لأنهم راشدون، فليسوا طلابا ولا تلاميذ) و هؤولاء المتعلمون الذين اختاروا تعلم اللغة الأجنبية، لديهم دوافع قوية للدراسة و المشاركة في مشروع التعليم.

يشاركون في تصور مشروع يتعلق بتعليمهم (...)
ويتمسكون بأن يتحملوا عناء تعلم المهارات المطلوبة[1].

إن أغراض التعليم ينبغي أن تتطابق مع أغراض المتعلمين وقد حددت هذه الأغراض بعد تحليل الاحتياجات اللغوية لهؤلاء المتعلمين.

---

(1) R.GALISSON , *D'hier à Aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*, CLE international Paris 1980,p.12

إن اللغـة الفرنسـية الوظيفيـة (وبشـكل عـام إن أي لغـة وظيفيـة) لـن يكـون في الإمكـان أولا وصفـها وفـق محتواهـا وإحصاءاتها اللغوية، ولكن قياسا إلى جمهور محـدد وإزاء أغراضـهم في استعمال الأدوات اللغويـة الـتي يتوقعـون اكسـابها اسـتعمالا وظيفيا (أي عمليا). فما هي "الوظائف اللغوية" (ما هي أفعـال الكلام) التي يرمي المتعلم تحقيقها بواسطة اللغـة الأجنبيـة؟ مـا هي المفاهيم التي ينبغي له التعبير عنها ؟ في أي المواقف وعـبر أي قنوات في التبادل؟ وفي أي علاقة مع المتحدثين؟ (...) والأمر أقـل من أن يكون متعلقـا بتعليـم اللغـة الفرنسـية الوظيفيـة (...) منـه مقاربة وظيفية في تعليم اكتساب اللغات الحية"[2]

إن الغرض الأول هو القدرة على التواصل وهو مـا كـان يمثل عقبة كأداء أمام المنهجيات القديمة. و الواضح أن المتعلمين المعنيين يتعلمون اللغة لأنهم بحاجة إلى لتواصل، في الغـالب لحاجة مهنية. ولتحديد محتوى التعلم فإننا نلجأ إلى علم نفـس التعلم، و علم النفس اللغوي، وعلـم الاجتمـاع اللغـوي وإلى نماذج أخرى في الوصف اللغوي ترتكز في الأساس على الفـهم والتواصل، وعلى دراسة عمليـات التلفـظ و الخطـاب و ليـس على الوصف الشكلي للغة (معجمها وتراكيبها الصرفية).

إن الكتـــاب المرجعـــي بالنسبة للغة الفرنسـية هـو Un niveau-seuil [3] (مستوى البدء) الذي نشره في 1970م المجلـس الأوروبي (معتمدا في إثرائـه كثـيرا علـى A Threshhold Level)

(2) R. GALISSON, et D. COSTE, *Dictionnaire de didactique des* langues, Hachette, Paris, 1976, p . 231

(3) منشورات مجلس التعاون الثقافي، 75.

الذي نشره المجلس قبل ذلك سنة. ويمثل وصفا -أو إحصاءاً- لما يمكن أن يكون عليه مستوى البدء في التواصل وللقدرة اللغوية باعتبار أن:

> أن المعارف اللفظية و الكفاءة التي ينبغي لمتعلم ما أن يكتسبها ليتمكن من إثبات ذاته بطريقة بسيطة ولكن فعالة باعتباره شخصا في بيئة غريبة عنه، لا تقف عند حد "سد الرمق" في التواصل، مثل استعمال الصيغ المرتبطة برحلة ما، وإنما عليه أن يتواصل مع أولئك الذين سيلتقي بهم في الرحلة و ذلك أن يجد فيهم لا فقط "أدلة" و "تجارا" و "موظفين" ولكن أيضا كائنات إنسانية يمكن أن يفهمها ويعجب بها بل أن يشاركها اهتمامها في نمط الحياة. (4)

فهذا المؤلف الذي أحدث ثورة في زمانه، يعرض تحليلا للخطاب وفقا للتواصل، و ترتيبا لأحداث الكلام بحيث أنها "أفعال للأمر" : (مثل : الأمر المحض،الوعيد، طلب معلومات عن واقعة ما، طلب من شخص أن يبرر ما يفعله إلخ) ، و"أفعال اجتماعية" (مثل : تقديم الذات - الاستئذان بالانصراف، إلخ) وهي كذلك "عمليات خطابية " (مثل: المقارنة ، الإيضاح ، الترتيب ، الإيماء ...). ويحلل هذا المؤلف المعجم إلى "مواضيع" و "مفاهيم " وهي إما عامة (مثل: المدة،

---

(4) Ibd .,introduction, p.iii

التواتـر، الإعجـاب إلخ) أو خاصـة (مثـل : الترفيـه، السـياحة، العلاقات، التربية إلخ) أما فيما يخص النحو:

فإن كتاب Un niveau-seuil (مستوى البدء) يفتح مسارا جديدا حيث يعرض نحوا تواصليا أكثر منه نحوا لغويا (...) . هذا النحو يمثـل محاولـة تضـع المبدأ الأساسـي للوظيفيـة في موضعـها الصحيح حين يرتكز كنقطة انطلاق على اعتماد وظيفة اللغة أكثر منه على أشكال اللغة.[5] "

وقد أفاد هذا المؤلَف العديد من الدراسات التي استلهمته و العديد من التجارب في التعليم الوظيفي والتواصلي، فكلـها أحرزت نجاحا في حالات معينة مما أُعِدَت من أجلها.

أما فيما يتعلق بالوسط المدرسي، فإن هذه المقاربات قـد حثت عليها التعليمات الوزارية في عام 1979م :

إن تعليم اللغات الحية في المدارس المتوسطة لا يُعتبر فقـط وسيلة في التأهيل الفكري والثقافي للفرد ولكنـه يكتسـب أهميـة مباشرة تتمثـل في تنميـة العلاقـات بـين سـكان بـــلادنا وأي أجنبي وتمكينهم من معـــرفة موقعهم في العالم العاصر.

---

(5) ibid, introduction, p.v.

ومن المهم أن يكون التلميذ "متمكنا من التواصل بشأن أحداث وأفكار في مستواه و عمره "

لقد اعتبر اكتساب قدرة على التواصل أول الأهداف. وهذا الاكتساب يقتضي الاعتراف من جهة أن القدرة اللغوية لا يمكن فقط أن تتأسس على تعلم النحو و المفردات ، و من جهة ثانية يحظى الفهم و التعبير الشفوي "في مقام محدد"بأولوية. إن القدرة اللغوية الحقة تقتضي اكتساب معرفة لغوية و اجتماعية تنطوي على قدرة خطابية و قدرة اجتماعية ثقافية. إن المكونات الخطابية يمكن أن تُعَرَّف على النحو التالي: "معرفة و تمثل مختلف الخطابات و طرق تنظيمها وفقا لمعايير انتاجها و تأويلها في مقام التواصل"[(6)] أما المكون الاجتماعي الثقافي فإنه "معرفة و تمثل القواعد الاجتماعية و معايير التداخل بين الأشخاص والمؤسسات و معرفة التاريخ الثقافي والعلاقات بين الأطراف الاجتماعية."[7] وهذه المعرفة الأخيرة تبدو مرتبطة بالسياق الاجتماعي السياسي للأهداف المذكورة (خاصة "تحسين علاقات سكان البلاد بالأجانب") و إلى جانب هذه القدرات الثلاث تنضاف تبني استراتيجيات للتعويض و الالتفاف التي لا مفر منها في مقام التواصل.

---

(6) S. Moerand, Enseigner à communiquer en langue étrangére, Paris. Hachette, p. 20.

(7) ibid.

الفصل الثاني

الولوج إلى الوسط المدرسي

إن اكتساب القــدرة علـى التواصـل قـد اقتضـت وقتـا لتستتب كـهدف واقعـي و أساسـي في تعليـم اللغـات ضمـن النسق المدرسي. و هـذا الهـدف يقتضـي أن نشـخص و ندمـج الاحتياجات اللغوية للتلميذ المتعلم باعتبار أننا نعترف أنــه في أغلب الأحيان لن يصبـح مختصـا في اللغـة المعنيـة وإنمـا هـو بحاجة إلى أدوات وظيفية للتواصل أكثر منه احتياجا إلى وصف منتظم لأشكال اللغة. كان مـن الضـروري إيضـاح المحتويـات المعجمية و النحويـة الـتي يمكـن وصفـها و فرزهـا و تحليلـها باعتبار دورها في التواصل، أي باعتبار مقصد القول ووظائفـه

ومفاهيمه ومقاماته. و ينبغي أن تستعاد هذه المحتويات كوحدات تتعاقب بالتدريج عبر السنوات بحيث يخصص لها عدد من الساعات التعليمية. و يبدو واضحا أن إعادة تعريف الأهداف و المحتويات بالمعنى الوظيفي أي بمعنى عملي وتواصلي أساساً أمر لا ينبغي تجاهله عندما نعرف اللغة بصيغها الجامدة و الاصطناعية التي كانت تُعَلَّم منذ وقت ليس بالبعيد في مقامات غير واقعية عفى عليها الزمن. إن تعليم اللغات يبدو ذا قيمة واضحة في نظر التلاميذ و الأباء و المجتمع برمته إذا أدى هذا التعليم فعليا إلى اكتساب قدرة تواصلية عملية بمجردإكمال الدراسة أو حتى قبل ذلك. زد على ذلك أن التلاميذ يكسبون مزيداً من الاحترام و تُلَبَّى احتياجاتهم وأذواقهم و يمنحون مزيدا من حرية التعليم مما ينشط بلا ريب دوافهم التعليمية. و هذه النقطة الأخيرة هي التي تبقى مثار جدل. فالتلميذ يختلف عن المتعلم الراشد الذي يدرس في نطاق التأهيل المستمر. فحماس التلميذ يكون غالبا منعدما أو مشوشا بسبب القلق بشأن الحصول على علامات جيدة بأي ثمن للنجاح إلى الفصل الأعلى، أو أن إتمام الثانوية يطغى على الرغبة الحقيقة في تعلم اللغة.

أما بشأن احتياجاته ، فإنها غير محددة تماما. ذلـك أنـه لا يعرف فيما سيستعمل اللغة التي يتعلمها. و لا ما هـي المهنـة التي سيمارسها. لربما أنه لن يستعمل أبدا اللغة الـتي تعلمـها. فالتعليم كان مفروضا عليـه، أحيانـا رغمـا عنـه. وأخـيرا فـإن مشـاركته ليسـت بنـاءة بشـكل كبـير، فـهو لا يبـدو مدركـا للأغراض والمناهج التي تُعلَّم و ليس لديه حب اطلاع عليـها، فهو يعتبر نفسه " مجبرا أخوك لا بطل" فيكون دوره سالبا. ولا يبدو مدركا و لامتطلعا لأهداف التعليم وطرقه. و هذا الموقـف بالطبع هو نتيجة لترجمة تعليمية تأسست على تناقل القدرات أكثر منها على بناء المعارف وأخذت تتطور تحت تأثـير التغيـير الجذري للموقف التربوي الذي بدأ منذ عام 1990م.

فمنـذ 1977 صرنـا نجـد في مقدمـات الكتـب المدرسـية الجديدة اتجاهات ترتبط بالمقاربة الوظيفية.

> إن الاستفادة من الشفوي (قصدا) مـن شـأنه الـتركيز على لغة التواصل والحوار و إجبار المتعلـم علـى أن يتكلـم لغة حقيقية و أن يفصح عـن أرائـه، و مـا يرضـى بـه، ومـا يعترض عليه، و ما يرغب فيه، ومايتمناه إلخ. أي مفاهيم من شأنها أن تجدد نشاط العناصر اللغوية للنـص، و كذلـك أن تغني التعبير و تدفقه وفقا لاحتياجات كل فرد.(8)

(8) *Let's go on*. Armand Colin-Longman, Paris, 1977.

و يحدد أحد الكتب المدرسية الأخرى فيما يتعلق بالتمارين:

أن الغاية ليست نحوية لكن وظيفية أي أن الاحتياجات اللغوية للتلميذ هي التي حددت اتجاه عملنا"[9]

و يحتوي هذا الكتاب المدرسي بعد الفهرس النحوي على فهرس وظيفي يتضمن أبوابا مثل : الموافقة، الإعجاب، المظاهر، الهدف ، المقارنة، التنازل، الشرط، التأكيد، النصيحة، النتائج، الضد، الاستنباط، المنطق، الطلب إلى شخص ما القيام بعمل ما، إلخ. و يشير كتاب أخر ظهر عام 1982م إلى أهمية:

ردف المقاربة التقليدية بمقاربة أكثر حداثة هي "مفهومية-وظيفية" بسيطة و واضحة (...) حيث أن التلاميذ مدعون إلى استعمال اللغة التي يحتاجون إليها للتعبير والمحاورة."[10]

بالرغم من التقدم البارز للمقاربة الوظيفية المفهومية فإن إدخالها في النسق المدرسي قد أثارت العديد من الانتقادات . إذ إنه من الصعب أن تخلق ظروف حقيقية للتواصل في فصل في

---

(9) Say what you mean , F. Nathan, Paris 1977، و هذا هو الكتاب الذي اخترت منه النصوص التي عرضت كأمثلة في هذا الكتاب.

(10) Highway, Premiere et Seconde Paris, Hachette, 1981-82.

المدرسة المتوسطة أو الثانوية مزدحمة و المقام المقترح يبقى إما محدوداً جدا، أو أنه دوما محاكاة للواقع.إن نقص تحمس التلميذ قياسا بحماس المتعلم الراشد يؤدي غالبا إلى رفض التعاون مما يفضي إلى تقوية اصطناع التواصل المطلوب ذلك أنه ينبغي على الأقل "القيام بأدوار اللعبة" حتى يكون التواصل مفيدا. و من جهة أخرى، فإن الوضع الذي يكون عليه المدرس غير مريح ، لأنه يصبح في آن معا متلقيا للطريقة و مختبرا لها.

> لعل ما يَسِم نشاط مُعَلِّم اللغة الوظيفية الفرنسية بشكل واضح هو أنه قبل أن يصبح معلما فإن عليه غالبا أن يُعِدَّ بنفسه المادة التي سوف يستخدمها.(11)

حتى إذا كانت المادة ،في الإطار المدرسي، أكثر توحدا بسبب ديمومة الوضع التعليمي، فإن جهد المدرس كبير ويقتضي تفاعله وتحمسه.

ففي مستوى التنظير لا يمكن أن ننكر أنه يوجد، فيما يتعلق بمصطلحي الوظيفية و المفاهيم بعض التشويش(12) الذي يظهر من خلال تعدد التيارات والاتجاهات. ولهذه الأسباب،

---

(11) R. GALISSON et autres , *Lignes de force du renouveau actuel* en D.L.E. CLE international , Paris , 1980 .

(12) انظر في هذا الصدد الصعوبات التي تعيق إعداد إحصاء وظيفي مفهومي متجانس و موحد في كتاب Polémique en didactique : par H. BESSE et R. GALISSON الفصل السابع و الثامن ص 86-113.

الأسباب، يبدو واضحا أن تطبيق المقاربة الوظيفية و التواصلية في الوسط المدرسي تكاد تنحصر في بعض الإضاءات التي تهدف بالأحرى إلى إعادة تعريف المحتويات انطلاقا من إحصائيات للوظائف التواصلية، دون تغير فعلي للاتجاهات والمناهج السابقة. وهي ملاحظة بعض التربويين منذ عام 1980م.

> و الذي تقدمه الآن المقاربة الوظيفية لا يكفي كما يبدو لنا لكي تصبح منهجية جديدة في تعليم اللغات (13).

لقد انتشرت المقاربة الوظيفية-المفهومية بسرعة ضمن مجموعة أوسع عُرِفت بـ"الموجة التواصلية" و التي اندمجت رويدت رويدا ضمن أبعاد أخرى (مثل الاهتمام بالخطاب والاستراتيجيات الخطابية و مفهوم بينيات اللغة interlangue) إن قائمة الوظائف و المفاهيم بدت جامدة جدا منذ منتصف الثمانينيات و كان ثمة احتياج للمرونة و التكيف خاصة لمناقشة الأهداف. و بالتوازي فإن مفهوم استراتيجية التعلم قد فرض نسفه عنوة :

> و انضاف إلى تحديد الأهداف التواصلية تحديد لاستراتيجيات التعلم (تعلم كيفية تعلم لغة أجنبية) أصبحت تدريجيا مسألة أساسية." (14)

---

(13) H. BESSE et R. GALISSON , *Polémique en didactique* ,CLE international. p 130

(14) R. Richtesich "Apropos des porgramnes" in D. Coste et al. Ving tans dans *L'évolution de la didactique des Langues* (1968-1988) LAL, Ciedit. Didies. Paris, 1994, p. 184.

و كما سبقت الإشارة إلى ذلك في آخر الباب الأول، فإنه على إثر الاستبيان الميداني ودراسة الكتب المدرسية الأخيرة فإن التسعينيات قد اتسمت بتجديد منهجي من النوع التقابلي تأثر مباشرة بعلم النفس اللغوي وعلم نفس التعلم. و هذا التجديد وضع التلميذ بشكل مطلق في مركز العملية التربوية.

لا ينحصر دور التعليم فقط في تلقين المعارف ولكن أيضا في معرفة كيف نعمل و كيف نكون فهو متعدد الاختصاصات التي صرنا اليوم نعترف بأهميتها المتزايدة. ولا تتم فقط بالتمارين التطبيقية و لكن أساسا عبر المعايشة العملية. و من جهة أخرى فإنها تتكئ على جملة من العمليات الذهنية من المهم معرفتها لمساعدة التلاميذ على تأكيدها و البناء عليها."[15]

إن نشاط بناء المعارف ينبغي أن يكون في لب أهداف التعليم. و استجابة لهذا التحدي الجديد فإننا اليوم بصدد معايشة موجه هوجاء من الأدوات المنهجية. [16]

إن الطرق المتعددة غير المتفق عليها أو البديلة التي تتطور منذ عقد أو عقدين من الزمن تتركز في معظمها حول المتعلم

([15]) G. De Vecchi, *Aides les eleves a apprendre*, Paris Hachette Education 1992, p. 57.

([16]) G. De Vecchi, Aides et N. Cormoma-Magnaldi, *faire Construire des Savoirs*, Paris, Hachette, Education, 1996, p. 6.

(الطريقـة الصامتـه، مـا يقترحـه الأطفـال، المقاربـة الطبيعيـة و غيرها)[17] . لقـد انطـوت الكتـب المدرسـية الأخـير في النظـام المدرسي الفرنسي فضلا عن الهدف التواصلي على تفكير حول اكتساب المعرف و المهارات. وتحض هـذا الكتـب علـى طريقـة تربوية تتأسس على نشاط مشترك و طريقـة تربويـة متمـايزة تتركز على التلميذ و تتم عـبر إعـلان أن الطريقـة التربويـة (في كتابنـا المدرسي هذا) تمكن من تطوير استقلال التلميذ وعلـى تعليمـه كيـف يتعلم والحفاظ على نشاطه في كل ميادين الدرس.[18]

و مـع ذلـك فـإن الظـروف الماديـة لتعليـم اللغـات في المدارس المتوسطة و الثانوية (الفصول المتعددة، و عدم التجانس بين الطلاب، و تضارب مواعيـد الحصـص. وقـاعدات الدراسـة التقليدية) لم تتطور مع المناهج و يبقى الفارق كبيرا بين النوايا الحميدة المعلنة و تطبيقها.

([17]) انظر بهذا الشأن Les opproches non conventionnele des laugues étrangéres, Paris, Hachette Références, 1996.

([18]) introduction à The new apple pie, manuel de 6e F. Lemarchand, K. Julié, Paris, Hachette Education.

الفصل الثالث

المقاربات التعليمية الجديدة و الترجمة

ترتكز المقاربات التي تتطور منذ السبعينيات على مبادئ تفضي إلى إعادة الاعتبار للترجمة التعليمية على الأقل ضمن بعض الأشكال المحددة. و قد دل على ذلك تطوير الكتب الدراسية الأكثر حادثة. وسوف نتناول هنا الاتجاهات الخمسة التي تبرز هذه المقاربة و التي تحض على تعليم المعنى و على الترجمة التأويلية.

1ـ إعادة الاعتبار للكتابة و للغة الأم و للترجمة

إن المقاربات الجديدة و هي تفضل مقامات التواصل الشفوية استجابة لهدف اكتساب القدرة التواصلية فإنها أيضا

تعيد الاعتبار للكتابة من حيث أن هذه المقاربات تـأخذ بعـين الاعتبار الاحتياجات الخاصـة للمتعلمـين. فـهؤلاء يمكنـهم أن ينموا الفـهم للنصـوص المكتوبـة و حتـى إنتاجـها (فالعلمـاء يحتاجون اللغة لقراءة المقالات،على سبيل المثـال). و يمكـن أن نعتبر أن لدى التلاميذ أيضا نفـس الاحتياجـات _ حتـى و إن ظلت هذه الاحتياجات غير واضحة المعـالم، فكـل الافتراضـات ممكنة. و لكن سبق لنـا أن بينـا الاحتياجـات المفترضـة في أن تأمن الترجمة الربط اللغوي و كذلك احتيـاج التلاميـذ الـذي ينبغي أن تأخذه الطـرق التربويـة المركـزة علـى المتعلـم بعـين الاعتبار. و في المرحلة الثانية من الثانوية و رغـم الاعـتراف بمـا يقتضيه التواصل الشفوي، فإن الكتابة تظل دوما مقدمة عليـه. و العودة الشاملة لامتحانات اللغات اللحية كتابيـا في الثانويـة يظهر بأن الكتابة تحتل دوما موقعا متميزا. فـالعمل يتـم دومـا على نصوص حتى و إن كـانت دراسـتها تتـم بطريقـة سمعيـة وشفوية. حيث لا يوجد مكان كبير للتجديد في هذه النقطة.

و بفضل عمل علماء النفس اللغويين فقـد تم الاعـتراف أن العزم على استبعاد اللغة الأم من تعليـم اللغـات الأجنبيـة هو رهان خاسر وشبه محال.

إن اللغـة الأم لم تعـد تخيـف. فقـد صـارت تعتـبر كالمصفاة الضرورية لكل تعليم و بهذا المعنى أعيد للغـة الأم اعتبارها.[19]

و بهذا فإن اللغة الأم التي أعيد إليها اعتبارها لم تعـد رقية تسـيعيذ بـها الصـورة مما يمكنـها مـن أن تقـوم بـدور الترجمان المؤقت للولوج إلى فهم المعنى الأجنبي. [20]

و هذا يفضي إلى إعادة الاعتبار للترجمة من حيث أنها شرح عرضـي للغـة في قاعـة الـدرس، و مـن حيـث أنـها أداة للتفكير تمكن من المقارنة بين للغتين.

لكي يدفع المتعلم للتفكير:

- حول التناظر والاختلاف بين النظامين اللذين هما قيد التواصل،

- حـول العلاقـات بـين معرفـة اللغـة الأم و اللغـة الأجنبيـة - خاصـة في المجـال النحـوي حيـث تظـهر اللغـة الأجنبية بشكل واضح إعسار التلميذ في اللغة الأم .[21]

وما يلاحظه المـــرء هـو أن الترجمة التي كانت غائبة أو محدودة جدا في الكتب الدراسـية في السـنوات 1960 و 1970م عادت للظهور في بعض هذه الكتـب منـذ 1980م علـى شـكل نقل إلى اللغـة الأجنبيـة أو ترجمـة إلى اللغـة الأم أو الترجمـة

---

(19) R . GALISSON, *D'hier à aujourd'hui*, op.cit.p.64

(20) Ibid.p. 97.

(21) Ibid.p. 95

الاستنساخية بمعنى استعمال المادة اللغوية فقط التي في النص السابق . و هذا التمرين عادة ما يكون مسبوقا بالتنبية الآتي :

Read this passage very carefully two or three times before translating it. Use idioms whenever possible, and do not translate word for word. Keep close attention to use of verb tenses and make sure that the words are in the right order.[22]

وقد اندرجت الترجمة في الكتب الدراسية للمرحلة الثانية من الثانوية منذ عام 1990م كوسيلة لاكتساب مهارات خاصة. فهدف "تعلم الترجمة" و الذي اعترف به باعتباره أحد الأهداف المنهجية "للتعلم كيف نتعلم"، أصبح مطلبا في كل المستويات. و من الواضح أن مسألة العودة إلى المناهج القديمة المعتمدة على الترجمة بمكانتها المتضائلة التي تحتلها في الكتب الدراسية أصبحت أمرا غير وارد البتة. وفي الواقع فإن ما جاءت به المقاربات الجديدة في مجال الترجمة كان أساسا لإعادة الرابط الوشيخ الذي يربط الترجمة بطرق تدريس اللغة الأجنبية. فمن جهة صارت للترجمة اليوم وظيفة في بناء طريقة تعلم اللغة الأجنبية، و من جهة أخرى فإن الترجمة شكلت هدفا خاصا إزاء احتياجات معينة. إن دورها في الرقابة أو التقييم الذين انحصرت فيهما قد تم تجاوزه كثيرا.

(22) Highway , classe de premiere, Paris , Hachette, 1982, p.3.

2ـ تعليم الكلام

تضع المقاربات الجديدة في المقـام الأول مسـألة اكتسـاب قـدرة تواصليـة (وفي نفـس الوقـت اكتسـاب كفـاءة لغويـة) معتمدة علـى تحليـل أفعـال الكـلام وتنشـيطها. و مثـل هـذا التشـبث بالجـانب العملـي يتضـاعف عنـد التشـبث بتحليـل الخطاب و بلسانيات التلفـظ. إن اسـتعمال النصـوص اللغويـة التامة و الحقيقية ما أمكـن مـن شـأنه أن يعيـد تركـيز المعنـى الذي يحل محل الانحصار في دراسة المكونات المعجمية والنحوية للملفوظ يعتبر غير مكتمل مثل الجمل المعزولة و الحوار المصطنع والطـرق السـمعية-الشـفوية و السـمعية البصريـة. إن الطـرق المعتمدة على الخطاب قد أبرزت و معها كل مكونات التواصل أكانت لغوية أو من خارج اللغة.

و حينما يتم تأهيل التلاميذ عن طريق هذه المقاربة التي ترتكز فقط على الوظيفة التواصليـة للغـة، فإنـهم يستشـعرون مسألة تأويل الملفوظات و يدركون خاصة الملاحظات التالية:

أ- معنى الملفـوظ مرهـون بمقـام التواصـل الـذي أنتـج فيه.مما يـؤدي أن الملفـوظ الـذي تكـون لـه دلالات عديدة خارج السياق، يصبح ذا معنى محدد مرهـون بمقام ما ، و يكتسب معنى مختلف في مقـام آخـر.

إن ملفوظا بسيطا مثل " حسن!" قد يعنى في إحدى الحالات "أحب هذا، أود المزيد منه" (على مائدة طعام)، و في حالة أخرى " هذه آخر مرة، لا تعاود ثانية" (يقولها أحد مأموري الضبط أي كان)، و في حالة أخرى " يكفي هذا، سوف أتوقف" (في نهاية أداء عمل) أو "جملتك صحيحة، وسليمة" (يقولها معلم لتلميذ). إن السياق بمعناه الواسع يحمل المعنى و لا يمكن عزله عن المركبات اللغوية للملفوظ.

ب-بعض الصيغ المتناسبة كليا مع مقام ما لا تكون مقبولة في مقام آخر، لأنها تنتمي إلى مستوى لغوي مختلف (يرتبط بالانتماء الاجتماعي و الثقافي للمتحدث بها) أو تنتمي إلى سجل لغوي مختلف (قد يكون رسميا أو غير رسمي، مشوبا بالغضب أو دونه) لقد رأينا مثالا على ذلك آنفا في نص An Amber Gambler. إن مقام التواصل يأخذ بعين الاعتبار المتحدث ووضعه و مقصده و احتياجه للاتصال (علنيا أو ضمنيا و كذلك المستقبل أو المحادث. فالاختيارات اللغوية ترتبط ارتباطا وثيقا بالتعرف على القائمين بها و دوافعهم التواصلية.

ج-إن ملفوظين مركبين بناء و معجما بطريقة مختلفة قد يؤديان في مقام معين نفس المعنى، أي يحكمهما المقصد القولي نفسه، ونية التواصل نفسها. مثلا "إني أشعر بالبرد" يمكن في مقام معين أن تكون مقابلا لعبارة " اغلق النافذة" إذا كانت هاتان العبارتان تؤديان إلى نفس التأويل من جانب المستمع الذي يقوم في الحالتين بإغلاق النافذة. فثمة إذا طرق عديدة لنقول نفس الشيء، و هذه الطرق يمكن أن تكون مقابلات محددة و غير مسبوقة وخاصة بكل مقام. وإذا أخذنا المقام بعين الاعتبار ما يضمر وما يعلن تتضاعف عدد إمكانيات الصياغة.

هل يمكن منذ بدأ التعلم العمل بما من شأنه أن التلميذ يدرك هذه المقابلات المقامية و يعلم كيف يستعملها في تعلمه للغة؟

مثال : المقاربة التأويلية عن طريق الشرح الخطابي للمبتدئين

إن الجملة التي كانت تردد بشكل آلي محض في المستوى الأول من التعليم وتشكل محاكاة لنماذج تقلصت مع الزمن قد أخلت مكانها الشرفي للجملة الحقيقة التي يكون خلالها كل تلميذ مدعوا أن يستعمل حدسه و ما يعرفه مسبقا لكي يصيغ بطريقته الملفوظات المتعلقة بمقام ما.

إذا كـانت الصـورة مـا زالـت الأداة الأساسـية في دروس المبتدئين- فإنـها لم تعـد تسـتعمل فقـط كتعبـير عـن جملـة نموذجية، و لكن كمقام تحـدده نيـة تواصـل الأشـخاص الـتي يتكهن بها التلاميذ - بناء على معطيات مقاميـة موجـودة في الصورة (أشارات حركية و غيرها) - و يقومون بالتعبـير بكـل الصيغ التي يمكنهم أن يجدونها. فبعضها تم اكتسابه من خـلال الدروس السابقة و بعضها الآخر قدرت تقديرا. و بعض ثـالث اخترعت و اقترحت و جربت في هذه المناسبة. هذه السلسة من الصيـغ يسـميها هـنري بـس Henri Besse بالشـروح الخطابيـة paraphrases discursives

> "إن تعلم الكلام الأجنبي وفقا للمقام هو أن يكون تحت تصرف المرء جملة من الشروح الخطابية لكن يعبر عن كل نواياه وأن يختار من هذه الشـروح الجملـة الـتي تناسـب بشـكل جيـد السياق والعلاقات التي تربطه بالمتحدث إليه و حالته الذهنية أثنـاء الحديث إلخ. إن المقام ليس حافزا تتولـد عنـه آليـا إجابـة واحـدة صحيحة إنه بالأحرى جملـة مـن المعطيـات المركبـة الـتي يمكـن استعمالها بطـرق كثير التنـوع لكـي يعـبر المـرء عمـا يريـد أن يقول."(23)

---

(23) Henri BESSE, « Pragmatique des Paraphrases Discursives » in *Travaux de Didactique du français langue étrangère*, CFP, Université Paul Valéry, Montpellier III, NO 2 ; Déc.79.

نحيل على هذا المقال من أجل الأمثلة المفيدة التي ذكرها في هذا الصدد والتي لا يتسع المقام هنا للاستشهاد بها.

إن مثل هذه الطريقة تقتضي منذ الدرس الأول أن نعمل بما من شأنه أن التلاميذ يدركون تعددية الملفوظات وفقا للمقام. و لهذا السبب نبدأ تعليمهم كيف يعلقون على صورة في لغتهم أصلا لكي يفهمون منهجية الدرس.

و إذا تمرن التلاميذ فإنهم يتحررون من اللجوء المنتظم للمقابلات الحرفية بين الكلمات الجديدة والأشياء التي تقدمها الصورة. فهم يتجهون نحو تمثل المقام بطريقة أوسع و يعدون صياغات طيعة وتامة يربطونها بمقصد الاتصال في مقام محدد. و من جهة أخرى فإن هذه الطريقة تنمي خصوصية كل تلميذ لأنها تتيح له فرصة التعبير، و أن ينشئ بنفسه الصيغ التي قد تكون صحيحة و مناسبة إلى حد ما . و في نفس الوقت تتيح له فرصة اختبار الفرضيات التي يضعها عن آلية اللغة التي يتعلمها. إن هذه الطريقة تنمي التلقائية و القدرة على التواصل أكثر مما تنمي صحة النحو.

إن هذه الطريقة التربوية المندمجة في الخطاب أكثر منها في وصف اللغة يمكنها بالتأكيد أن تعد التلاميذ لتمثل المقاربة التأويلية للترجمة.

3 ـ طريقة تعليم الفهم و تعليم جديد للمعنى

إن وضع طريقة تعليمية للفهم ملازمة للوظيفة السابقة بحكم أنها ذات ارتباط بتعليم الكلام في نطاق وظيفته التواصلية يستجيب كليا للمقتضيات التي تضعها الترجمة التأويلية أي التقاط المعنى في علاقته بالفهم اللغوي و غير اللغوي للرسالة. هذه المنهجية في الفهم تهدف إلى تمكين المتعلم من

" أن يستخدم، على نطاق واسع ما أمكنه ذلك، السياق اللغوي أو غير اللغوي للملفوظات التي تقترح عليه . فمثلا هناك تفضيل للملفوظات الطويلة على الملفوظات القصيرة، و الملفوظات "الحقيقة" عن الملفوظات المصنوعة مدرسيا، و الملفوظات القريبة ثقافيا من المتعلم من الملفوظات الأكثر خصوصية بثقافة اللغة الأجنبية (لكي يستخدم المتعلم بشكل مفيد التداخلات ثنائية الثقافة). (24)

فالقصد هنا هو إعادة النظر في اختيار النصوص باتباع هذه الخصائص للملفوظات. وهي خصائص تتناقض أحيانا مع ما هو قيد الممارسة؛ ذلك أنه في الممارسة الحالية يقع تفضيل الملفوظات ذات الخصوصية لثقافة اللغة الأجنبية. وينضاف إلى ذلك تطوير استراتيجية لمقاربة النصوص التي ينبغي أن تعالج مسألة القصور اللغوي عن طريق الفهم بمعناه الواسع.

---

(24) R. GALISSON et autres, *Lignes de force*…, op. cit.p.78.

مثال : المقاربة العامة للنصوص المكتوبة.

أنها مقاربة ترتكز أساسا على الكفاءة في الفهم و ليس على الإنتاج. فالفكرة هي أنه حتى الطلاب ذوي المستوى الضعيف يمكن أن يحتاجوا إلى قراءة النصوص الصحفية أو التي تعنى بنشاطهم المهني. إن المعارف الكامنة هي دوما أكثر اتساعا من المعارف النشطة أي أن القدرة على الفهم تتجاوز القدرة على التعبير و هذا يكون منذ بداية التعليم. و هكذا فمن الممكن أن يتم استيعاب النصوص الحقيقية في وقت مبكر من التعليم مما هو عليه الحال حتى الآن. و لكن النصوص ينبغي أن يتم اختيارها وفقا لمقتضيات محددة. وهذه النصوص سوف تكون إما نصوصا عامة أخذت عن الصحف، و الإعلانات، والمطويات المختلفة، و إما نصوصا متخصصة تتناسب مع احتياجات المتعلمين ومعارفهم الخاصة. هذه المقاربة درستها وجربتها (صوفي موارند) Sophie Moirand وما يلفت الانتباه أنها اعتمدت على نظرية المعنى التي تطابق كلية نظرية المعنى التي تطورت في المدرسة العليا للترجمة والترجمة الفورية ESIT وعليها عماد الترجمة التأويلية:

> يدرك "معنى" نص ما من خلال نظامه اللغوي . وما علامات الوصل و الكلمات المفتاحية و التكرار إلا معالم للقارئ . و هي معالم تنبثق من السياق اللغوي ولكن تأتي للتبصير بها معارف القارئ المسبقة، و كذلك معلوماته غير اللغوية [25]

(25) Sophie MOIRAND « Approche globale de textes écrits » in ELA, 23 juillet, 76, p.89.

إن الأستاذ يقود الطلاب بطرقة مرنة و يجتاز بـهم رويـدا رويدا أعتاب الإدراك العام للنص آخذا بعين الاعتبار المعلومات خارج النص و متعمدا على نشاط المجموعة.

أن خطوات عمل الطالب تشتمل على عدة مراحل، ونحن نساعده على تصورها وعلى تقليص هامش صعوبة النص بسبب نقص المعرفة اللغوية (نقترح دوما نصوصا تكـون المعلومـات غير اللغوية فيها معروفة عموما) ويتم ترتيب الجمل على النحو الآتي:

- رؤية العلامات البصرية، يقع الانطلاق من الدوال لأن كـل نـص مكتوب له وظيفة إيقونية Icônique (فالصور، والرسوم، و العنـاوين، و التأثيرات الطباعية، هي علامات ذات مغزى عنـد دراسـة النـص بشكل عام)
- التعرف على الكلمـات المفتاحيـة و النقـاط الهامـة مـن خلال أسئلة محورية (...)
- و انطلاقا من هذه النقاط المرجعيـة يتـم البحـث في بنـاء النص (...) و البحث عن تدخل المعطيـات الاجتماعيـة و السياسية و الثقافية و غيرها. أي كل ما هو خارج النص، لتحدد دلالة هذا التنظيم للنص و العلاقات الدلالية بـين عناصر الخطاب (...)
- الحـوار بـين الطـلاب (حـوار يمكـن أن يتـم باللغـة الأم) حـول "المعنى" الذي يضفيه على النص كل واحد منهم.[26]

إن مقاربة من هذا النوع حين ترتبط بالاختيـار الدقيـق للنصوص تشكل الإعـداد الأكـثر ملاءمـة للترجمـة التأويليـة

26) Ibid.

للنص. إن الفهم المترتب عليها و الذي لا يعتمد على فهم كل كلمة معزولة في النص من شأنه أن يمكن التلميذ من تجنب الترجمة الحرفية و يضع موضع التنفيذ الطريقة التأويلية.

4. أفق معرفي للتعلم يقدم الوظائف الإبداعية للغة و يرتبط بطرق تدريس مشجعة.

إن المقاربات الجديدة تتكئ على تكييف لنظرية علم النفس-اللغوي في التعلم. و هي نظرية تركز على المتعلم الذي يصبح، كما رأينا، محورا نشطا حوله تنتظم كل المكونات المنهجية (من أهداف، ومحتوى، ورقابة إلخ) .

> اتجه البحث النفسي-اللغوي و طرق التدريس نحو تصور جديد للتعلم :فاكتساب نظام لغوي يمكن فهمه على أنه سيرورة إبداعية يكون فيها المتعلم هو المحرك. بمعنى آخر أن المتعلم بالاعتماد على معطيات لغوية تقدم له يصيغ فرضيات تتأكد أو تضعف في نطاق الفعل التواصلي أو بناءا على معطيات لغوية جديدة.(27)

أن التعلم يتشكل عن طريق العقبات التي تحدد بوضوح، و عن طريق تتابع الانقطاعات، و إعادة تنظيم المعارف السابقة. فالخطأ لا يحلل بشكل سلبي بل يصبح بالنسبة إلى المتعلم شرطا ضروريا لإحراز التقدم لمطلوب منه.

---

(27) R . GALISSON et *autres, lignes de force*…, op.cit.p.70.

إن الخطأ ينبغي أن يكتسب وضعا يشير إلى الصعوبة ويفضي إلى مرحلة من التعلم. [28]

و لا يمكن تجنب الخطأ لأنه يشكل جزءا من السيرورة الطبيعية للتعلم. فضلا على أنه عامل لا يستهان به في إحراز تقدم كما أنه شعبة متميزة في التأهيل التربوي لأنه يسمح للمتعلم بالتأكد من صحة الفرضيات التي يفترضها حول نظام اللغة و يسمح له بصياغة فرضيات أخرى... [(29)]

لقد وقع الانتقال من تقييم للمراقبة يفضي إلى عقوبات و أحكام إلى تقييم بناء مرتبط بطرق التدريس المشجعة و المفضية إلى النجاح. صرنا نتحدث اليوم عن تقييم بناء هو "منهج حقيقي لتمثل المعرفة" [(30)] يتولى أمره المتعلم نفسه. وهذا التصور الإيجابي للخطأ الذي يفضي إلى استعمالات خاطئة للملفوظات ينطبق أيضا على الترجمة: ذلك أن تمارين الترجمة يمكن أن تتم في عدة مستويات بطرق بناءة إذا جعلنا التلاميذ يكتشفون بأنفسهم أخطاءهم عن طريق التصحيح الذاتي الجماعي حيث يصبح كل واحد حرا في الإعراب عن رأيه. فيمكن لتلميذ أن يقرأ بصوت مجهور ترجمة خاطئة دون أن يعتبر ذلك عقابا من أي نوع أو تعبيرا عن حكم على قدراته،

---

(28) G. De Vecchi, *Aider les éléves à appendre*, op. cit. p.81.

(29) R. GALISSON ; *D'hier a aujourd'hui* ...op.cit.p.56.

(30) G. De vecchi, *Aider les éléves à apprendre op.* cit. P.83.

و إنما يساعده بقية طلاب الفصل علـى تحسين ترجمته. و الترجمة وفقا للمستويات كما رأيناها ووصفناها في الفصل السابق تندرج في نطاق المنهج الحواري الحي.

5ـ طرق التدريس الإيقاضية تفضل الوظائف الأبداعية للغة

إن المعارف تنبني وفقا لمسلك يخص كل تلمذ على حدة واستجابة تدريجية لقضايا لها معنى لديه:

إن التلميذ هو الذي يتعلم و ليس المعلم هو الذي يعلم التلميذ"[31]

إن طرق التدريس التي تتأسس على نقل المعارف فقط قد وقع التخلي عنها:

إن نقل المعارف لا يمكن من نقل المعرفة و لكن من تعلم الطاعة.[32]

فالأمر يتعلق بجعل التلميذ نشطا، و منحه الرغبة في التعلم، والبحث وذلك بتشجيع تطلعه عن طريق تنشيط التساؤل عبر طرق التربية الإيقاضية. ويتعلق الأمر أيضا بجعله مشاركا و قادرا على التقليد فعلا، وعلى جعله قادرا أيضا

---

(31) idid, p. 87.

(32) G. De vecchi et N. Carmora. Magnaldi, *Faire Construire des savoir*, op. G.t, p. 93.

على حل المشاكل التي لم يسبق له مواجهتها و ذلك ببناء استراتيجياته الخاصة مدللا على قدرته التحليلية في الإبداع.

"لقد آن الأوان أن لا نسرق من التلاميذ، عن طريق نقل المعلومات وتلقيها السلبي، القدرة على التخيل و السبر والاختراع و الإبداع و البحث و الاكتشاف"(33)

وتعطى الأولية نطاق تعليم اللغات للقدرة اللغوية التي تميل إلى بناء الملفوظات باستعمال ألفاظ الدرس، و لكن أيضا خلق ملفظات تلقائية يقتضيها المقام. إن إبداع التلميذ يتفتح إذا لم تفرض عليه عنوة معايير التصحيح النحوي مما يعيق قدراته التعبيرية:

يتم تجاوز " معيار النحوية" grammaticalité الذي يستعمل أساسا في التعليم المدرسي ، إلى معيار المقبولية acceptabilité و هو معيار يتبدى حين نجد أنفسنا في وضع جديد للتعلم أي في وضع تواصلي.(34)

ماذا لو مارسنا بهذه الطريقة منهجية تدريس تقوم على تشجيع التلميذ في أن يعتاد على تمرين قدرته الإبداعية وحدسه وتلقائيته و بذلك لن يكون مقيدا بالخوف من العقوبة إزاء محاولاته.

---

(33) Ided.op.cit.p.73.

(34) R. Galisson, *D'Hier à aujourd'hui* op. cit, p.73.

و هكذا فهل سوف يصبح رويدا رويدا "متعلما"؟ على كل حال إن التمرين الحر لقدراته في الإبداع لا يمكن إلا أن يكون في صالح المقاربة التأويلية في الترجمة. أكان في مستوى الفهم أو في مستوى إعادة الصياغة على وجه الخصوص.

6ـ الخلاصة

و هكذا تبدو المقاربات الجديدة مفيدة جدا في مجال الترجمة، ليس فقط لأنها تعيد الاعتبار للغة الأم بحكم أن مساهمة الترجمة في المقارنة أمر معترف به، و لكن لأنها تسند إلى المتعلم دورا بناءا بشكل أكبر، و إبداعيا بشكل أكثر، وتعطي الكلام و الفهم و التواصل مكانا مميزا و تقود إلى تعليم المعنى، و هو ما يهيىء التلميذ لأن يأخذ السياق بعين الاعتبار أكان الأمر فيما يتعلق بالفهم أو بالانتاج أوترجمة الملفوظات و يهيئه "للتأويل من أجل الترجمة"(35).

(35) هذا هو عنوان كتاب دانيكا سلسكوفيتش وماريان ليدرير وهو كتاب يوضح النظرية التأويلية في الترجمة سبق ذكره آنفا.

الفصل الرابع

مثال للمقاربة التواصلية و التأويلية

و لكي يظهر كيف يرتبط تعليم المعنى المؤسس على دراسة النص دراسة عامة بممارسة الترجمة التأويلية دون تجاهل لتعليم اللغة، فإننا سوف نشرح آليات درس للغة الإنكليزية وسوف نعتمد على مقال مجلة التايم: Time magazine. "Enter the flying peacock"

تم إجراء هذا الدرس في أكتوبر 1981 في الفصل الثاني الثانوي القسم العلمي. و هو درس ليس نموذجا بذاته لكنه محاولة للمصالحة بين مقاربتين غير متناقضتين دون أن يؤثر سلبا على الأهداف الأساسية لدرس اللغة. و هذا مثل لما يمكن أن نقوم به في بعض الأحيان ومن تركيز على المعنى عن

طريق درسه بشكل عام و التركيز على الترجمة التي سوف تكون أساسا ترجمة تأويلية. و ليس المثل تحليلا في عدة مستويات كالمثل الذي سبق آنفا. و بهذه المناسبة فإن المدرس قد قام بدور يتسم بالحساسية و التشويق فهو متلق-خبير. ولهذا السبب فإننا سوف ندرس أولا عمل المدرس في الإعداد ثم التطبيق الأول أي مرحلة الإيضاح و الإثراء و الاستخدام، ثم في التطبيق الثاني أي الترجمة.

أ- الإعداد

أ- اختيار النص

تم اختيار نص نشر في زاوية العلم في مجلة التايم في 5 أكتوبر 1981 موضوعه هو تدشين عمل القطار الفرنسي السريع TGV الذي جرى في آخر شهر سبتمبر 1981.

و قد اقتضت اختيار هذا النص جملة من الأسباب منها:

-آنيته : فدرس النص تم بعد أسبوعين من الحدث و هو ما يشكل في نطاق المؤسسة المدرسية سبقا في ذاته.

- شعبية الموضوع : ذلك أن القطار السريع قد تصدر كل وسائل الإعلام. فكل التلاميذ يعرفون ماهية الأمر. و يعرفون طائفة من التفاصيل عن الموضوع

(فائدة علمية) و قد تأثروا بالإعلانات التي أبرزت الخاصية القومية لهذا الإنجاز (فائدة وجدانية). فضلا أنهم يقيمون في منطقة باريس حيث سوف تواتي الفرصة الكثير منهم في أن يستقلوا هذا القطار خلال الأشهر القادمة(فائدة عملية). لم نختر نصا يتعلق بالحياة في إنكلترا أو الولايا المتحدة الأمريكية و لكن نصا عن موضوع فرنسي معروف يثير الاهتمام وبالتالي فإن المعارف غير اللغوية سوف تشكل رديفا لرأب صدع الفجوات اللغوية.

- الحوافز في الفصل : الأمر يتعلق بطلاب الفصل الثاني ثانوي القسم العلمي. المستوى جيد. لديهم حب الاطلاع على كل ما يتعلق بالعلم، و التقنية والمعلوماتية. من وسط اجتماعي و ثقافي ميسور الحال في الجملة (مهندسين و موظفين)، و هو ما يناسب جمهور (التايم). أما من ناحية درس اللغة الإنكليزية فإن الطلاب قد أعربوا في أكثر من مناسبة عن رغبتهم في دراسة نص من (التايم)، و بعضهم يتلقاها في منزلة . و هكذا يقوم التلاميذ بدور هام في اختيار النص.



ب - الأهداف العامة

إن هدف أي درس في اللغة هو إثراء القدرة اللغوية ويتم ذلك ، أكان على مستوى المعجم وعلى مستوى التراكيب النحوية، عن طريق:

- اكتساب عناصر جديدة
- تقوية العناصر السابقة التي نسيت، أو أنها غير مؤكدة، أو يعرفها فقط جزء من التلاميذ.
- تنشيط هذين النوعين من العناصر عن طريق استخدام النص.

و ينضاف إلى هذا الهدف هدف إثراء الكفاءة اللغوية . وهو إثراء يتم أثناء مرحلة استخدام النص هذه. غير أن تحديد أهداف خاصة لهذا الدرس ينبغي أن تأخذ بعض الصعوبات بعين الاعتبار.

ج. الصعوبات الأسلوبية

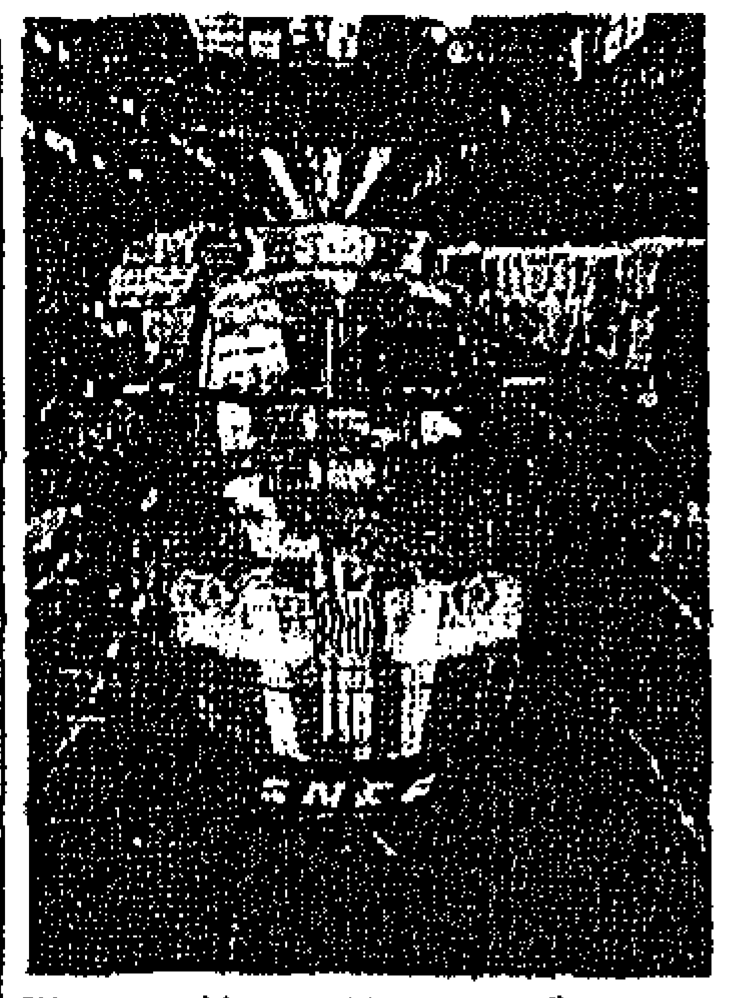
إنها ترتبط بالأسلوب الخاص للـ(تايم). وهو أسلوب قوي، وواقعي، قلما يستعمل علامات الترقيم، و مليء بالمؤثرات (مقارنات، تلاعب بالكلمات، غمز، سخرية إلخ).

Entrez the Flying Peacock

France unveils a 236-m.p.h. train, the world's fastest

Among the olive-drab trains herded in the gloom of Paris' Gare de Lyon, the newcomer stands out like a peacock in a barnyard. Low-slung, sleek and chic, a space-age apparition in orange, gray and white, this peacock can fly. It is the fastest train on earth, capable of 236 m.p.h. Meet the TGV, which stands for *train à grande vitesse* (of great speed).

The TGV, the Concorde of the rails, was launched last week with appropriate folderol and impressive precision. With several Cabinet ministers aboard, the TGV eased out of Platform M at 2:27 p.m. with none of the customary lurching of cars, growling of springs or grinding of wheels. For the first 78 miles of its run to Lyon, it traveled the French National Railroads' *regular tracks at conventional speed* (max. 100 m.p.h.). In the comfortable, soundproofed cars, the only noises were the quiet hiss of air conditioning, the *strains of Chopin—and the popping of* champagne corks. Then, at Saint-Florentin, came the announcement: "We are entering the new section of track. Our speed will be 260 *kilometers [162 miles] per hour.*"



Workmen shine the TGV's streamlined nose

Not even a ripple on the Beaujolais.

As the train picked up speed, passengers nervously groped for the arms of their reclining seats. But thanks to the supersmooth track, there was almost no sensation of acceleration. Outside the large, tinted windows, wild flowers became smears of yellow, the pastoral scene a pastiche of blurry cows, fences and houses. As attendants in orange-and-green plaid suits dispensed drinks from airline-style carts in the aisles, one railroad buff marveled: "Look, not even a ripple on my Beaujolais!"

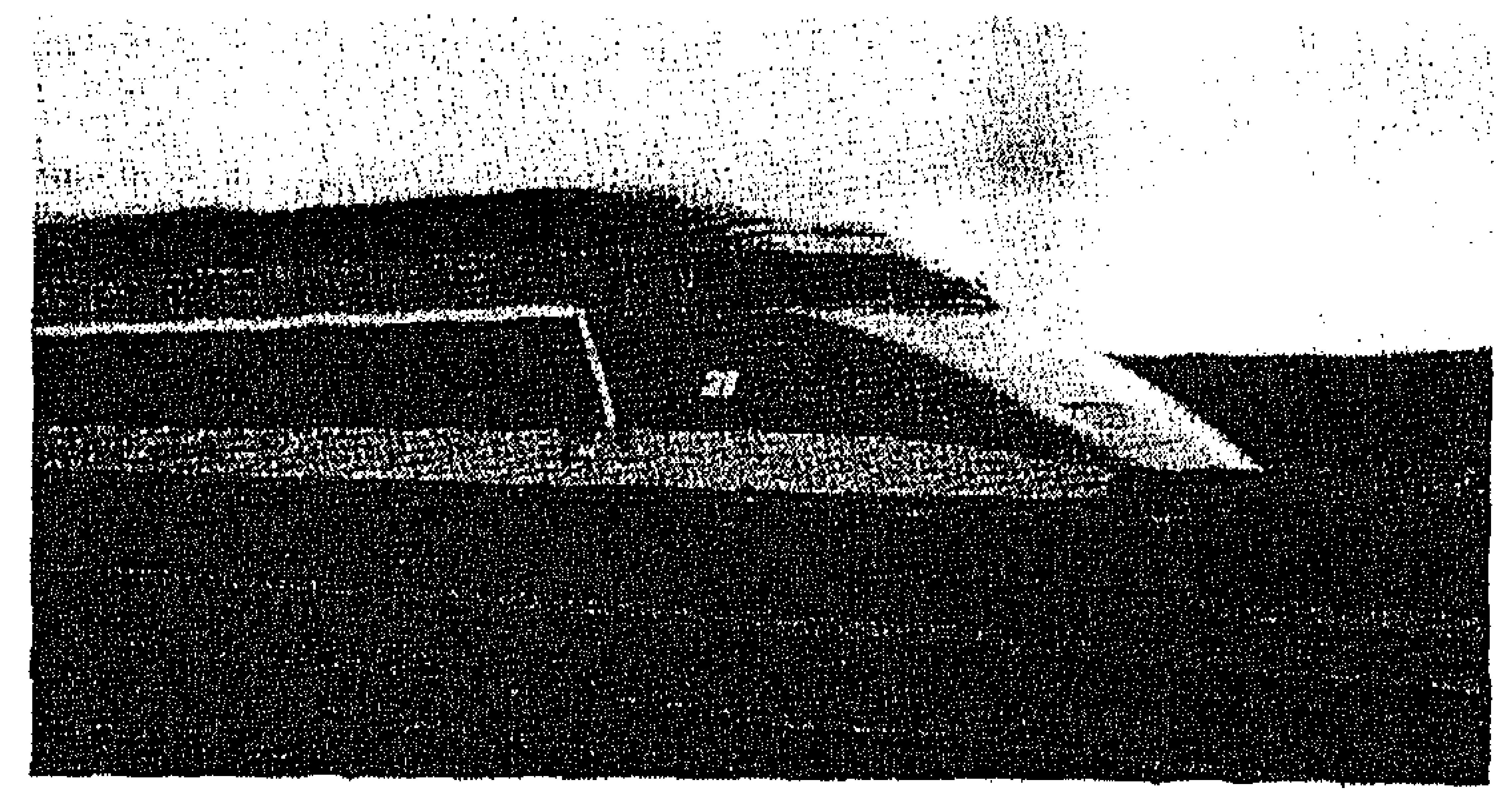
At 4:57 p.m., ten minutes ahead of schedule, *the train purred into the station* at Lyon. The 265-mile trip, ordinarily 3 hrs. 48 min., had taken 2 hrs. 30 min. By the end of October, 38 TGV trains will be *in daily operation. In 1983,* TGV *track* will extend to Marseille, a 4 hr. 50 min. ride that will trim two hours off the present schedule. Eventually *Le Train* will run west to Rennes and Nantes and *perhaps* one day north to Brussels and London, if a channel tunnel is built.

The French National Railroads (S.N.C.F.) has spent $1.5 billion since 1970 to develop the new system, the first super-high-speed passenger line in Europe. In performance, if not looks, the TGV outdazzles even Japan's famed *Shinkansen*, the 100-m.p.h. bullet trains. Each 660-ft.-long train is a single unit of eight cars with an engine at both ends; there is no break between cars. The aerodynamic shape of the TGV was developed through wind-tunnel tests. The trains are powered electrically from overhead and are about 18 in. lower than conventional rolling stock. Each train has a capacity of 386 passengers, 111 in first class, 275 in second.

The special track built for the all-passenger TGV service has continuous welded rails—no clickety-clack—and concrete sleepers for stability. For safety's sake, since the TGV needs about two miles to stop at 162 m.p.h., there are no level crossings. Nor are there any new tunnels, since the powerful (6,300 kw.) trains can climb gradients as steep as 3.5% at full speed. Since the train moves too fast for the driver to pick up track-side signals, a console in the cab "reads ahead" and provides digital readouts informing him of the speed he will have to maintain.

The TGV uses little more energy than conventional trains, and, of course, far less than the amount required to transport people by car or aircraft. Since much of France's electrical grid is powered by hydroelectric or nuclear energy, the nation's growing investment in electric railroads *will help lessen its dependence on imported* oil. Meanwhile, the French expect sales of their rail technology to other countries will be brisk, and that much of Europe *may eventually be linked by trains of grande vitesse.* President François Mitterrand, a railroad stationmaster's son, boarded the train at Lyon and declared *on the way back to Paris that France* is willing to take the gamble with "this superb technical realization." Said he: "The train, for too long considered a means of transportation of the past, is wreaking, now and even more so in the future, its sweet revenge." *—By Michael Demarest. Reported by Sondra Burton/Lyon*

The French National Railroads' new supertrain, on its inaugural run, eventually will operate nationwide



د- الصعوبات المعجمية

إن الألفاظ غنية جدا، وذات مستوى فصيح، و تحتوي على نسبة كبيرة من المصطلحات التقنية. و عليه فالأستاذ مجبر أن يقوم بإعداد دراسة عن المعجم و أن يرتب العناصر الجديدة أو التي أفترض أنها غير معلومة، و أن يجتهد في أن "يختار مصدرا لتعلم اللغة الأجنبية يناظر ما هو معلوم عن اللغة الأم"[36] و يمكن تقسيم مفردات النص إلى خمس مجموعات هي :

1- مفردات عامة مستعملة للحفظ بشكل نشط؛

2- مفردات عامة لمستوى أعلى لمعرفتها بشكل كامن ؛

3- مفردات مستعلمة خاصة بالقطارات ووسائل النقل لمعرفتها بشكل نشط؛

4- مفردات تقنية خاصة بالقطارات ووسائل النقل و يمكن وضعها جانبا أو الاحتفاظ بها ضمن المعرفة الكامنة؛

5- مفردات مستعلمة و غابت عن النص لكنها تنتمي إلى الحقل المعجمي و تفيد النقاش حول النص.

إن إيضاح المفردات سوف يكون عميقا و متبوعا بطرق الاستعمال في المجال 5،2،1 و يكون الإيضاح سريع دون الاستعمال في المجالين 2و 4.

---

(36) R.GALISSON, *lexicologie et enseignement des langues*, Paris, Hachette1979, p.13.

هـ. الأهداف الخاصة

إن الغاية الأولى من هذا العمل هو أن نوضح للتلاميذ أنهم قادرون على قراءة مجلة الـ(تايم) و أنهم قادرون على تجاوز المعيقات التي سببها جزالة الأسلوب و عدم معرفتهم بعدد كبير من الكلمات. فتكون الأهداف هي :

- جعل المعطيات الأساسية للنص مفهومة عن طريق مقاربة عامة دون الوقوف على التفاصيل التقنية التي جدواها موضع أخذ و در.
- جعل الطلاب يتحدثون عن الموضوع من منظور تواصلي و لغوي معا، فيستعملون المفردات والتراكيب التي يقتضيها الحديث. و في هذا الصدد فإن هذا النص لن يكون مناسبة لتقديم تراكيب جديدة، ولكن بالأحرى تنشيط الوظائف الأساسية في الحديث عن النص: مثل المقارنة، و كيفية التعبير عن الفروق، و هو ما يحفز استعمال صيغ التشبيه و المفاضلة وأدوات الجر : like و unlike و التراكيب مثل /to differ different from و أدوات الربط مثل while و whereas والتراكيب الفعلية مثل to compare to و to compare whith و كذلك أيضا الصيغ التي تعبر عن النتيجة والمفاجأة و الإعجاب إلخ.

○ استخراج موقف الكاتب (وهو أمريكي في هذه الحالة) إزاء الحدث فيتم إظهار السخرية، و القوالب الجاهزة التي تلصق بفرنسا و بالفرنسيين، ووجوه الجد في عرض ما هو تقني و اقتصادي مما يسم مقالات الـ(تايم). و هذا يمثل استجابة لهدف درس "الحضارة" الذي ينبغي أن يكون حاضرا في كل دروس اللغة.

○ و في الأخير جعل التلاميذ ينتجون ترجمة نص لا يمثل ترجمة مدرسية و لكن ترجمة من النوع التأويلي يشبه إنتاج المترجم المحترف. و لهذا السبب من الضروري أن يحدد بوضوح هدف الترجمة النهائي. إن الفصل الدراسي سوف يترجم مقالا يمكن بعض الأشخاص من معرفة ما يتحدث عنه هذا المقال الأمريكي عن القطار فائق السرعة و عن فرنسا. و يمكن نظريا تحديد الأشخاص (مثلا مدرس التكنولوجيا الذي لا يتحدث الإنكليزية أو جد أحد التلاميذ ممن يحب السكك الحديدية أو قارئ صحيفة محلية الذي قد نقترح عليه ترجمة المقال أو غير ذلك). و تجد الترجمة دواعيها عندما يتحدد المستقبل لها.

و. المعوقات

كما هو الحال في معظم الوثائق الصحفية، فإن النص طويل و صعب إلى حد ما، مما يقتضي الكثير من الإيضاح (خاصة الإيضاح المعجمي). و الحال أن ليس لنا سوى ثلاث ساعات في الأسبوع. مما يقتضي المقاربة العامة لكي لا يمل التلاميذ من إيضاح المفردات إيضاحا مفصلا. لقد اتخذنا قرارا بدراسة هذا النص في وقت وجيز إلى حد ما. أي في خمس حصص و هو وقت قليل باعتبار طول النص و الممارسة المعتادة لعدد من المدرسين.

2 ـ مخطط الدرس

أ) الحصة الأولى

تناول الموضوع باللغة الإنكليزية أنطلاقا من الصور والعناوين و العناوين الفرعية و معارف التلميذ غير اللغوية. وتتم التطرق للقضايا المعجمية و التراكيب المقارنة. ثم يلي ذلك قراءة لكامل النص، و تحديد للكلمات و المفاهيم الأساسية و كذلك تحليل تتابع النص و ترتيبه.

ب) الحصة الثانية

مقاربة عامة للنصف الأول، و إيضاح للمحتوى الأساسي بالاعتماد على التقسيم إلى وحدات معنوية.

ج) الحصة الثالثة:

يتم نفس الأمر فيما يخص الجزء الثاني.

الحصة الرابعة:

إعادة النظر بأهم العناصر و اتباع ذلك بإيضاح يتعلق أولا برؤية الكاتب(تحليل ومناقشة) ثم المشاكل العامة المرتبطة بالموضوع (نقاش عن الطاقة ، و الاقتصاد إلخ).

الحصة الخامسة:

الترجمة

3 ـ **التطبيق** : **الجزء الأول**

لقد رأينا على امتداد هذه الدراسة أهمية السياق على كل الأصعدة. لقد كان إعلام التلاميذ بموضوع النص تجديدا مفيدا و قد طلب منهم أن يجمعوا جملة من الوثائق باللغة الأم حول هذا الموضوع (مقالات من المجلات و الصحف إلخ). إن تعلم كيفية الحصول على وثائق هو إجراء ضروري في معرفة كيفية الترجمة. إن معرفة الموضوع يذلل الصعوبات اللغوية و يسهل على وجه الخصوص استنتاج الدلالات

التقنية للكلمات(أذن تكون المقابلات في اللغة الأم موجودة في الوثائق المجموعة).

الحصة الأولى

انطلاقا من وصف الصورة ومفتاحها يتم الولوج مباشرة في المجال الدلالي (السكك الحديدية و النقل)، و يتم تنشيط المفردات المستعملة في القطارات عن طريق تقديم بعض الكلمات الموجودة في النص (المفردات 1،3،5) وتأخذ الحصة شكل الحوار غير الرسمي الذي يدوم حوالي 20 دقيقة.

المثال (إن الكلمات المائلة في النص هي الكلمات التي أخذت في عين الاعتبار في التقديم، و هي التي تتوارد تلقائيا عند الإجابة و لكن يقوم المدرس في بعض الأحيان بالايحاء بها همسا أو بتقديمها لأول مرة) . (P:المدرس ، E:الطلاب):

P: where did the photographer take the picture?

(at the station /... he was standing on the platform)

P: what are they doing?

(E: cleaning he engine) P: what kind of engine? (E: electric...) P: yes, it's powered electrically, it isn't a steam engine ... etc. What does the engine do? (E: it pulls... the carriages/the cars) P: along the track, the rails/... are all the cars alike? (E: no, there are sleeping cars/ first-class/ etc.) P: which cars do you usually travel in?/ Do you often take the train? / Do you like it? etc. (E: ...)

P: what's written on the engine?

(E: SNCF, the name of the ... company) P: Yes, what kind of company? ... We're talking about...railroad, a railroad company. (It's American) or a railway company (GB) / there are also ... a railroad station / a railroad stationmaster etc.

P: Now Imagine you take a trip, describe what you do?

(E: book tickets/go to the train/ then on the train ... etc.) P: yes, you enter the train / or board the train / then when you're abroad the train?

(E: when abroad … luggage/take a seat/etc.)

p: then the train leaves, at 15.12, right…

(E: on time … or late…) P: on schedule, or on time, they try to keep up with the schedule …/ What's typical when the train leaves? (E: noise…)

P: What king of noise? (…) P: Whistle? Or caused by the wheels… when?

(E: the track is…) P: not smooth…

P: What's special about this train? (E: New/ very fast/ the fastest (في

236 ،(عنوان المقال)mph…) what's that? (E: its speed / in miles…)

P: Does it always run so fast? (E: not at the beginning…)

P: then it… Picks up speed/speeds up/ compare it with the other train?

(E: …Faster/has different colours/different…) P: It doesn't look like the others, does it? So what's different? (E: not so high, …lower/with a different shape/ it's shiny…)

P: Look at its nose/ it's streamlined: aerodynamic/offers little resistance…/smooth/ sleek, etc.

هذا ليس سوى تلخيص ما سيأتي إيضاحه. فمن الواضح أن التلاميذ سوف يجيبون بجمل أكثر من أجابتهم بكلمات. غير أن الإجابات القصيرة تقبل في مثل هذا المقام التواصلي الطبيعي.

زد على هذا أننا لم نسجل تردد التلاميذ، واخطاءهم ولا التصحيحات المرنة لها عن طريق طلب المدرس إعادة الصياغة بشكل سليم (مثل إعادة أبينة المقارنة بشكل صحيح higher than, different from: ولم نسجل القليلة الاستطرادات الضرورية التي يطلبها المدرس وكذلك ترديد العناصر الهامة أو الجديدة القليلة أيضا أو التي تنطوي على صعوبات في

النطق. إذ تكتب كلمات قليلة على السبورة لكي لا يقطع حبل الحوار. غير أن الكلمات و التعابير الجديدة كليا تكتب في السبورة (مثل :on schedule/pick up speed). بعض التلاميذ كثيرا من الملاحظات.

لقد طلب المدرس قراءة النص بأكمله قراءة صامتة . وهي وفقا لقدرة كل فرد تناظر قواءة الراشدين في اللغة الأم. زد على هذا أن القراءة الجهورة تزيد من صعوبات النطق (وهي صعوبات موجودة فعلا لكنها ليست موضوع هذه الدراسة) وتحمل المستمعين من الطلاب على النعاس، فلا يسمعون أحيانا سوى وقع اللغة الإنكليزية. و نطلب منهم بعد ذلك أن يقرؤوا بسرعة و أن يستخرجوا قائمة من العناصر المرتبطة بالوقائع التي يعرفونها أو يسهل عليهم معرفتها من خلال شفافية النص. مثال:

- the fastest train on earth (236mph)
- it was launched last week
- it runs at conventional speed for the first 78m
- there's a new track and then its speed is 126 mph
- it arrived on schedule
- the trip took 2 h30
- It'll go to Marseilles in 1983, etc.

إنها معالم النص الأساسية و حولها يجتمع الجزء الأكبر من الكلمات المفتاحية.

و نختم العمل بدراسة النسق التتابعي للنص عامة . و يقع تقسيمه في "أجزاء" أو وحدات معنوية تتناسب مع النقاط المختلفة التي أراد الكاتب أن يعبر عنها و يتواصل بها مع القارئ الأمريكي. أما الترابط المنطقي للنص فقد أوضح شفويا .

1st part: he introduces the train by describing it at the station, then he explains what's special about it (speed/TGV).

2nd part: he describes its inaugural run from Paris to Lyon, with some ministers abroad. Key-Impression/ comfort /speed.

3rd part: he says what the plans of the SNCF are for the coming years/ then he mentions the costs, the economic aspects/ and finally all the technical details.

4th part: he energy issue, the advantages of the TGV, and the prospects, with conclusion by the president.

أما العمل الذي يرتبط بالحصة المقبلة فهو إعادة النظر في المفردات و القيام بهذا التقسيم وفقا للموضوع.

ب.الحصة الثانية

بعد عودة سريعة إلى مخطط النص للتذكير بالسياق يتم الانتقال إلى إيضاح المعنى لما يقارب نصف النص (الجزء الأول و الثاني).

الجزء الأول

بعد القراءة الصامتة لهذا الجزء (المقطع الأول) نعيد الحوار و لكن هذه المرة يكون مركزا على فحوى المقطع الأول و على إعادة استعمال المفردات و التراكيب:

P: How does the journalist describe the train/ What does he compare it to?

(E: a peacock in a barnyard…)

و هنا تفرض الترجمة الإيضاحية نفسها لترجمة الصورة.

أما المصطلحات فباعتبار أنها أحادية المعنى، فإنه يتم ادخار وقت ثمين و يمكننا المتابعة على النحو التالي:

P: why ديك في حضيرة الدجاج؟

(E: it's beautiful/ colourful / shiny / different from other birds, or rather trains/ it's like a king/ it's prestigious/ conspicuous…)

P: so he compares it to a peacock, that's because it's different from the other trains, compare it with the other trains…

و يمكن أن نشرح التركيبين الخاصين بـ to compare (و إذا اقتضى الأمر يمكن اللجوء إلى الترجمة الإيضاحية من أجل تثبيت الفرق).

مثال

P: What else does he *compare it to*?

(E: he compares it to a space apparition) P: why?

(E: because it's modern, *low-slung*, aerodynamic, sleek…)

P: sleek? Like what? (E: a spaceship/ a rocket, a flying saucer, etc.)

P: when you *compare it with* the other trains, what do you notice? (E: it's colourful /orange and white/while the other trains in the station are *olive-drab*…

P: which means? (E: dark green…)

P: he compares it to a peacock, but it's an unusual peacock , why? (E: it can fly…) P: yes, *unlike* ordinary peacock, this one can fly … what does the writer mean?

(E: it can go very fast, at great spead…)

نتبع نفس الطريقة في إيضاح الوحدة المعنوية الثانية والتي تصف رحلة التدشين و تتناولها المقاطع 2، و 3، و4 حتى عبارة "the trip had taken 2hrs30min..." . إن الصعوبات المعجمية أخذت في التراكم . أما المفردات الكامنة (2 و4) فإن المقصود هو أن نلتقط ما يريد الصحفي إيصاله دون الاكتراث بكلمات النص. سوف نعرض هنا مثالا للحوار "الإيضاحي" بعد تبسيطه عند كتابته هنا. لقد تمت كتابة النقاط الصعبة التي ارتبك عندها التلاميذ بالخط المائل:

مثال

P: So the TGV was launched last week. What does that mean exactly?

E: it was its first trip, its inaugural run, its first official journey…)

P: What happens usually when a train or a ship is launched?

E: It's a special occasion, with official ceremony/ they drink champagne etc.)

P: yes this is what the journalist means by *appropriate folderol*, he means the usual ceremonies, with television, the press, etc. or the *customary* ceremonies, that belong to custom…

P: Now what was the journalist impressed by on this first run? (E: its precision…)

P: yes, it started on schedule and arrived on schedule. What else? (E: its comfort)

هنا التلاميذ لا يعرفون lurching, growling, springs, و soundproofed, hiss, strains, popping, cork و تصعب عليهم الإجابة. و يجب الاحتيال على الأمر، و ذلك أن يطلب منهم أن يستحضروا تجاربهم الشخصية (أو التي شاهدوها في السينما) عن القطارات.

مثال :

P: trains aren't always comfortable, are they? What's unpleasant sometimes. especially when you sit at the end of a car, above the wheels?(تساعد القطار يحدثها التي الفوضى تقليد)

التلاميذ E: the cars move suddenly, they don't move smoothly...) p: yes, that because the track isn't smooth, especially when the train leaves the station, the cars *lurch*, what may happen in the dining-car? (E: the passengers may find it hard to hold their glasses, etc.) P: it can be very noisy too, why? (E: the wheels make funny noises that hurt your ears...) P: the wheels *grind*, and also the *springs* under the cars.

أما كلمة spring و هي مفيدة، و لكنها تقتضي رسما أو شرحا طويلا فيتم ترجمتها. هذه الترجمة الإيضاحية تمكن من كسب الوقت و في هذا المقطع ليست إلا في هذه الحالة:

بقية المثال:

P: *springs.* الحوامل الزنبركية well , the *springs* make funny noises too, they growl, so all these noises aren't very pleasant. Did the journalist complain about all these things on the TGV? (E: No, it was very comfortable, the cars didn't lurch, the wheels didn't grind etc.)

P: How did the train leave the station, for instance? (E: *it eased out of the platform*...) p: ease, easy, easily, so it left easily, steadily, *smoothly*...Now the only noises that could be heard were those made inside the cars, because the cars are *soundproofed*, you can't hear any noise form outside. So what noises could be heard?(E: air conditioning , Chopin...)

P: the noise of air conditioning, or the hiss of air conditioning, and the *strains* of Chopin, which simply means the music of Chopin. Also, what were he passengers doing onboard?(drinking champagne...)

P: So what was the other noise? The noise made when you open a bottle of champagne, when the *cork pops*...

إن معنى الكلمتين الأخيرتين المـائلتين يمكـن اسـتنتاجه طبيعيا من السياق وبمساعدة المـدرس الـذي قـد يقـوم ببعـض الحركـات (تقليـد الصـوت مثـلا) . ودن التفصيـل في هـذا التحليل يمكن تسطير الملاحظات التالية :

- إن أهم الأسئلة تتعلق بتتابع الأحداث.

- إن الكلمات التي اعـتبـرت نشطة هي الـتي عرفـت بطريقة معمقة وطلب إلى التلاميـذ إعـادة اسـتعمالها للتو. مثل الكلمات : launch, impress, impressive, run . track, abroad, speed, soundproofed, wheels

يسهل استنتاج معنى بعض الكلمات مثـل *Launch* مـن السياق المعرفي (لقد تحدثنا منذ البدء عـن "inangural run" وهـو تعبير يظهر معناه جليا) ومن معارف التلاميـذ الذيـن يعرفـون الحدث. أما الكلمات الأخرى فإن تجربة التلاميذ الـتي توقظـها اسئلة المدرس وتمكنها من تصور سريع لمعاني الكلمـات مثـل quinding of whd Lurching of cars.

و في الأخير فإن الكلمات التي ينبغـي معرفتـها بشـكل كامن قد تم إيضاحها عن طريـق الترجمـة باللغـة نفسـها (أي الإنكليزيـة) و هـو مـا تمخـض عنـه نظـائر سـياقية كثـيرة الاستعمـال وتم استبدالها بطريقـة تقريبيـة بالألفـاظ الأعـم منها مثل :

appropriate folderol = the usual ceremonies
The growling of springs = the noise of springs
The grinding of wheels = the unpleasant noise of wheels
The strains of Chopin = The music of Chopin

و النقط الأخيرة هذه تبدو لنا كبيرة الأهمية من منظور الترجمة التأويلية. وليس من المفيد بالنسبة إلى فهم عام للنص أن يربطون التلاميذ بين كلمات من لغتهم ألام و كلمات من الإنكليزية قليلة الاستعمال. والهام هو أن يفهموا مقصد الأمر. و في لحظة الترجمة سوف يجدون تلقائيا التعبير المناسب باللغة الأم للتعبير عن هذه المفاهيم.

ويمكن أن نلاحظ أننا لجأنا إلى الترجمة الإيضاحية في ثلاث كلمات فقط (Peacock, barnyard, spring) و أنها في مجمل النص لم تتعد حالات ست.

ج. الحصة الثالثة

نتبع نفس الطريقة في إيضاح الجزء الثاني من النص الذي يتضمن الجزأين الثالث و الرابع أو الوحدتين المعنويتين. و الجزء الثالث يتناول خاصة : المشاريع و التكاليف، والتفاصيل التقنية، في المقطعين 5 و 6 . و فيه المفردات تقنية محض. و أدهشنا فهم التلاميذ الذين سبق لهم أن قرؤوا مقالات حول الموضوع باللغة الأم . ولم نلجأ إلى الترجمة الإيضاحية سوى من أجل ثلاث كلمات : welded=ملتحمة ، concrete sleepers = العوارض الخرسانية.

إن مجمل الشرح لهذين المقطعين (و يمثلان الجزء الثالث) يمكن أن يتم من خلال الاتكاء على تركيبين أثنين ينسجمان كليا مع المفاهيم التي عرضها النص. في المقام الأول مفهوم التشابه و الفروق باستعمالunlike :

مثال:

P: what are he technical improvements in TGV trains? (E: unlike other trains, the TGV trains don't make any clicking noise/ unlike the ordinary track, the track of the TGV has continuous welded rails/etc.)

وفي المقام الثاني يمكن تحويل أدوات الجر مثل since إلى أداة تعبر عن النتيجة :so that... وهو ما من شأنه التعبير عن كل النتائج المترتبة على التجديد التقني بشكل واضح:

مثال

The trains move so fast that they need two miles to stop/ since the move so fast, there can't be any level-crossing/ they trains need so much time to stop that level-crossing would be unsafe.../ since the powerful trains can climb steep hills, there are no tunnels/The engines are so powerful that there is no need for tunnels etc.

الحصة الرابعة :

تبدأ الحصة الرابعة هذه بتلخيص للمعلومات الأساسية للنص (بإعادة كل النقاط المعجمية و التركيبية التي طبقت في الحصص الثلاث الماضية). هذا التلخيص يبرز كل المظاهر "الخارقة" للقطار فائق السرعة TGV التي سوف يعلق عليها

التلاميذ في نقاش لاحق. وهكذا سيحمل التلاميذ على أن يقولوا رأيهم في هذا الإنجاز. و سوف يتناقشون عن الفائدة المرجوة من هذا المشروع و توسعته في إطار التواصل (في فرنسا و في أوروبا) و اقتصاديات الطاقة وتصدير التكنولوجيا والاعتزاز القومي إلخ.

و سوف يتم ذلك برغبة و طواعية لأنهم قد جمعوا بعناية الوثائق عن الموضوع ولديهم الآن العناصر اللغوية الكافية.

هذا النقاش المفتوح يكلل بجملة من الملاحظات عن الطريقة التي قدم بها الصحفي الأمريكي هذا الإنجاز الفرنسي مع الأخذ بعين الاعتبار أنه يتوجه إلى ملايين من قراء الـ"تايم" الأمريكيين و الناطقين بالإنكليزية ، و أن عليه أن يواجه ما لديهم من صور جاهزة عن فرنسا.

و من السهل معرفة هذه القوالب الجاهزة مثل :

- النبيذ (champagne corks, not a ripple on my Beaujolais)
- المناظر الريفية (lovely French countryside: a pastoral scene with cows, fences and houses)
- الثقافة (Chopin)
- الأناقة (attendants in orange and green plaid suits)

و من الممكن أيضا استخراج بعض المغامز (a peacock in a barnyard/ the Concorde of the rail). و في الأخير نلاحـظ فاعليـة المقال و كثافته و حرصه على إعطاء معلومات تقنية ليتعـرف عليها القارئ.

4- التطبيق ، الجزء الثاني : الترجمة

لقد فضلنا تكريس ساعة بكاملها بل أكثر للترجمة العامة للنص بدلا من ترجمته مقطعا بعد آخر عقب الشرح. و ذلك لجعل التلاميذ في وضع أقرب إلى الوضع الذي يكون فيه المترجم المحترف الذي يترجم بعد أن يكون قد تمكن من معرفة النص معرفة كلية. إن خطوات الإعداد كلها قد تمت من منظور الترجمة التأويلية التي ينبغي أن تبرز تلقائيا و بشكل طبيعي من المحاولة الأولى. و قد رأينا أنه من أجل تجنب الوقوع تحت طائلة الكلمات فقد اخترنا ألا نعطي الدلالات خارج السياق لجزء كبير من الكلمات الجديدة. مثلا كلمة hiss لا تربط في ذهن التلميذ إلا بصوت آلة التكييف في القطار، و bullet-train لم تقدم الدلالة المعزولة لكلمة bullet ولكن تمت إقامة علاقة تناظر مع a train that goes at very high speed. لقد فهم التلاميذ معنى النص ، إن لم يفهموا بعض الكلمات حين تخرج من سياقها المحدد هذا. لقد اخترنا هذا

الطريق بغاية إجراء دراسة سريعة : دراسة عامة للمعنى و للترجمة التأويلية ولكن هذه الدراسة ليست عملية مطردة ملطلقا.

و باستلهام المناهج المتبعة في المدرسة العليا للترجمة والترجمة الفورية ESIT التي تركز على التخلي عن لفظ اللغة المصدر، لقد طلبنا أولا من أحد التلاميذ أن يقول بلغته الأم عما يتحدث المقطع الأول ؟ ما هي نقاطه الأساسية؟ دون النظر إلى النص الإنكليزي الذي بين يديه. ثم يقوم هذا التلميذ نفسه بإجراء الترجمة بمعناها الدقيق يساعده على ذلك سائر طلاب الفصل الذين طلب إليهم أن يحددوا بوضوح المستقبل المفترض للترجمة. و من السهل نسبيا (وهو مايجعل نوعية الترجمة أكثر فاعلية) أن يتم تحويل المستقبل المفترض إلى مستقبل حقيقي و ذلك بالاتصال بشخص يهمه الأمر و يقبل أن يقوم بالدور في الفصل و هاهي الترجمة التي اقترحها الفصل:

"عصفور جديد فائق السرعة لفرنسا" القطار الأسرع في العالم - 378 كم/ساعة

في وسط قطيع القطارات الرمادية الخضراء المتوقفة في محطة ليون الباريسية الداكنة ، يظهر القطار الجديد : إنه الطاووس في حظيرة الدواجن .إن شكله الممتد الانسيابي الممشوق كأنه من كائنات الفضاء بلونه البرتقالي، والرمادي والأبيض. و هاهو الطاووس الملون يستطيع الطيران. إنه القطار الأسرع في العالم يستطيع السير بسرعة تصل إلى 378 كم/ساعة. أنه القطار فائق السرعة.

لقد دشن القطار فائق السرعة، أو كونكورد سكة الحديد، الأسبوع الماضي في احتفاء مهيب. و بدقة متناهية . ففي تمام الساعة الثانية و سبع و عشرين دقيقة بعد الظهر ، تحرك القطار فائق السرعة و على متنه عدد من الوزراء . انطلق من الرصيف "م" دون أي ضوضاء أو صرير مما اعتاد عليه المسافرون في السكك الحديدية. و سلك القطار مسافة 125 كيلومترا الأولى في اتجاه ليون على سكة الحديد المعتادة التي تستعملها الشركة القومية للسكك الحديدية، و بسرعة عادية (أقصاها 165كم/ساعة) و في العربات المريحة الهادئة لا يسمع فيها إلا صوت خفيف مكيفات الهواء، وموسيقى (شابون)، وصوت فتح زجاجات الشمبانيا. و فجأة في منطقة (القديس فلوراتين) نسمع الإعلان التالي:" من هنا تبدأ مسارنا الجديد . سرعتنا ستكون 260 كم/ساعة."

أخذ القطار يسرع، و أخذ المسافرون يتشبثون بأذرع كراسيهم الثابتة بشيء من القلق. و لكن نتيجة للثبات التام على السكة لم يكن هناك أي إحساس بالسرعة. و من خلال النوافذ شفافة اللون فإن أزهار المروج تتحول إلى بقع ملونة ويصبح منظر الريف سلسلة من صور الأبقار والسياجات والمنازل مسرعة ومتداخلة. في حين كانت المضيفات في زيهن الموحد الشبيه بزي سكان شمال إنكلترا بالون الأخضر والبرتقالي يقدمن الشراب المحمول على عربات تشبه تلك التي في الطائرات، قال أحد المعجبين بالسكك الحديدية: "انظروا نبيذ البوجيله ليس عليه حركة."

كان مصدر الصعوبة الأولى هو العنوان. و لم يجد أي تلميذ عبارة المناسبة "الطاووس الطائر" . لقد أراد التلاميذ الحفاظ على فكرة العصفور التي أعيد ذكرها في المقطع الأول عند الإشارة إلى الكونكورد التي أوحت بعبارة "الطائر الجميل الأبيض". ومن هنا كان العنوان بما يحمله من ظلال المعاني أكثر تصويرا من الأصل و أكثر إيحاء للجمهور المستقبل من الفرنسيين.

و منذ المقطع الأول للنص فإن التلاميذ قد عرفوا كيف يتجنبون المزاوجة المطلقة بين الكلمات. فمثلا قد تجنبوا أن among = بين و إنما اختاروا " في وسط" و هذا مقابل يظهر خروج القطار من عمق المحطة القاتمة و يترجم جيدا فكرة stand out البروز.و لم يتم توضيح كلمة herded و لكن بعض التلاميذ يعرفون herd ؛ فتكون فكرة "القطيع" لديهم قد قوتها فكرة "الحظيرة" فقد غيروا في الصيغ الزمنية لكي يتناسب الأمر تماما بين اللغتين.

و برزت مشكلة أخرى تتعلق بـ eased of platform M ثم بعد ذلك purred into the station . لقد تدرب التلاميذ على أنواع من هذه التراكيب التي وصفها (فيني) و (داربولنه) Vinay & Darbelnet مثل :

خرجت مسرعا من الحجرة = I ran out of the room

و قد استطاعوا معرفة مثال آخر عن اختلافات التركيب. إن إيضاح النص مسبقا و التركيز على الراحة أكثر منه على السهولة قد مكن من حذف التركيب الأول "بسهولة" وأكسب تعبير "بهدؤ" القبول و هو ما يعكس مشاعر المسافرين على القطار.

أما سلسلة الصيغ مثل : lurching of cars, growling of springs, grinding of wheels فقد كان غير مجد أن نذكر العربات والعجلات و والحوامل الزنبركية لأن كل واحد يعرف تماما عن أي فوضى يدور الأمر. إن الصيغة الإنكليزية تقتضي ظاهرة مألوفة و معروفة (تقويها كلمة customary) و لهذا فإنه وقع تقوية الصيغة في اللغة لأم عن طريق الإجزال " و هو معروف جدا لدى المسافرين على السكك الحديدية". ولم تكن هناك ضرورة لإيضاح الفروق في الضوضاء، فلفظ صرير يغطي كل هذه الفروق.

إن كلمة pastiche هي من الأصدقاء الزائفين لأنها ليست بمعنى المقابل الفرنسي و لذلك شرحت عن طريق المرادف mixture . أما كلمة blurred فإنها تعتبر من المفردات النشطة . وقد تمكن التلاميذ بالانطلاق من هذه الكلمة من استحضار المقام بصريا. فالأمر يقصد به وصف المناظر التي ترى من

العربات المتحركة بسرعة كبيرة فهي رؤية سريعة، ومتداخلة، و غير واضحة، و هو ما عبر عنه لـ "صور مسرعة ومتداخلة " .

وتثير الاهتمام نقطة أخرى أيضا تتعلق باستخدام الزمن السردي في الترجمة فكل ما قيل عن مسيرة التدشين كانت بالماضي البسيط في الإنكليزية. وهذا الاختيار الذي لم يفهمه جيدا المبتدؤن وقد تكرس بسهولة بعد ذلك عن طريق التخلي عن اللفظ الذي فرض على التلميذ في أن يواجه النص مستعملا المضارع (وإن كان لم يقم بذلك تلقائيا فيكفي أن نسأله مستعملين هذا الزمن حتى نقود بسهولة حكايته ونستبق الترجمة في الآن نفسه).

و يمكن القيام بالعديد من الملاحظات عن هذه الترجمة، و كلها تقود إلى نفس النتيجة. فبفضل المقاربة الخاصة بالنص، و بفضل العمل التوثيقي، و منهجية التخلي عن اللفظ والاستحضار البصري فإن التلاميذ قد نجحوا في تقديم ترجمة مرنة وذات صيغ لغوية أصيلة و تأويلية تتجاوز الصعوبات التي تواجه الترجمة التعليمية. إن التمرين الذهني الجماعي كان مفيدا للجميع، بما فيهم المدرس الذي أحس أنه ساعد تلاميذ الفصل على الفهم، و هو ما دلت عليه الترجمة الجيدة و ساعدهم في نفس الوقت على تحسين كفاءتهم اللغوية، وشجعهم على قراءة مقالات حقيقة حتى و إن بدت صعبة من الاطلاع الأول عليها.

الخاتمة

إن آخر مثال ذكرناه يدل على أنه يمكن أن نعيد للترجمة التعليمية مكانتها بشرط أن نخرج بها من الدور الضيق الذي حددته لها المؤسسة المدرسية.

ففي البابين الأولين من هذا الكتاب توصلنا إلى خلاصة سلبية عن دور الترجمة التعليمية وتطبيقاتها. إن الترجمة التعليمية ، أكان الأمر في مستوى المناهج أو ممارسات طرق التدريس اليومية ، ليست إلا شكلا يفسد الترجمة "الحقيقية"

التي تقوم بوظيفة تواصلية. و الترجمة التعليمية ليست لكثير من الناس سوى تمرين مدرسي، ضمن تمارين أخرى، مُلْزِم، مُوَّجِه، مُصْطَنع، مُنْقطع عن حقائق اللغة و عن التواصل. إن الدور المحدد الذي ننيطه بها يبعدها عن القيمة التربوية التي يمكن أن تكون لها. و سَبَبَّ ذلك سوء وعي المدرسين بها، لأنهم وقعوا تحت صدمة الثورة التربوية في طرق التدريس المباشرة والسمعية النطقية، و السمعية البصرية التي تمانع من إجراء أي ترجمة.

و لما برهن علماء النفس اللغويون أنه يستحيل أثناء تعلم لغة أجنبية أن لا تؤخذ اللغة الأم في عين الاعتبار فإنه قد صار بإمكاننا أن نحسب إلى جانب اللغة الأم الترجمة من أجل تحسين تعلم اللغات.

فأطرحتنا تنادي باعادة الاعتبار للترجمة التعليمية. وليس الأمر دعوة إلى العودة إلى الترجمة التي يمتدحها بعض المربين ردا على مناهج الستينيات التي نادت بطريقة فوضوية إلى حد ما "بالطرق القديمة المفيدة" كوسيلة مبسطة لإعادة التوازن للمناهج.

وعليه فقد حاولنا أن نبرهن في هذا الكتاب أن إعادة الاعتبار للترجمة يرتكز على النقاط الأساسية التالية:

1. لا يتعلق الأمر بالتراجع عن مكتسبات القرن العشرين و هي مكتسبات أرست مبدأ دراسة اللغة الأجنبية. و لا يتعلق الأمر أيضا بإنكار دور الرقابة التي يمكن للترجمة أن تقوم بها بشرط أن تتم تأدية هذا النوع من الرقابة بشكل مرن و على جرعات صغيرة. و تقييد الترجمة بهذا الدور الرقابي فقط يبدو هذرا في مجال التربية.

2. نريد أن نبين أنه يمكن جعل الترجمة عنصرا إيجابيا في مجال تعلم اللغة بشرط أن نأخذ كنموذج الترجمة " الحقيقية" أي الترجمة التي يقوم بها محترفون وليست ذلك التقليد الهزلي للترجمة و النقل على الطريقة القديمة. إذا كان من الممكن تبرير الترجمة الحرفية كلمةً كلمة في حالات تعلم مفردات وتراكيب معينة حددناها في الباب الأول من الكتاب، فإن الترجمة التأويلية لا يمكن إجراؤها إلا على نصوص معروفة و مفهومة، و بعد تأويل معمق. إن الإيضاح المسبق للنص أمر يحتاج إلى إعادة النظر فيه إذا أردنا أن نُدَرِّب التلاميذ على الترجمة التأويلية. و قد اقترحنا عدة طرق للعمل

منها: استعمال الترجمة في مستويات متعددة (في الباب الثاني) حيث يفضي كل ركن منها إلى إمكانيات أخرى في الرقابة على اللغة و تحسينها. أو التأويل المباشر لنص دُرِسَ دراسة تامة، وأُعِدَّ إعدادا جيدا (الباب الثالث) حيث يتعلم التلاميذ القيام بترجمة ممتازة دون الإفصاح عن كل كلمةٍ، وفي نفس الوقت استعمال الإنكليزية بشكل مكثف. وهنا يتبدى ميدان غني للبحث التربوي إن على المستوى التحسين اللغوي (في لغة التعلم و في اللغة الأم) أو على مستوى تأهيل التلاميذ ذهنيا.

3. و تقودنا الملاحظة الأخيرة هذه إلى تحديد دور مدرس اللغة في نطاق التعليم عامة. إذ يبدو لنا أن ينبغي أن ننزل هذا الدور منزلته في نطاق تأهيل التلميذ لغويا و فكريا و ثقافيا. و نظن أن على مدرس اللغة الأجنبية، و على مدرس اللغة الأم أن يوعيا التلميذ في كيفية أن اللغات ذات تركيب مختلف، و كيف تعمل لغته خاصة. و دون العودة إلى التعليم التقليدي الذي يجعل من الترجمة إلى اللغة اللاتينية خاصية فرنسية فإنه لا يمكن أن ننكر الدور الذي

تقوم به الترجمة في الإيضاح و في إبراز التراكيب في اللغة الأم، و في تطوير جودة الصياغة فيها. و يبدو لنا صعبا أن نعلم لغة أجنبية دون أن نجود اللغة الأم. و هذه النقطة تبدو لنا مهمة في ظل التدهور الحالي لمستوى التلاميذ في اللغة الأم. و إلى هذه النقطة ينضاف الدور الواضح للترجمة في التأهيل الفكري و تنمية القدرات المنطقية و الوضوح وتعلم الدقة و التعبير و الإبداع.

4. و بعيدا عن هذا الدور التقليدي الذي أشرنا إليه فإن إعادة الاعتبار للترجمة في الظروف المشار إليها أعلى تندرج تماما في الاتجاهات التعليمية الجديدة للتواصل. و حين يحرر التأويل الترجمة من ربقة النقل والترجمة إلى اللغة الأم بالشكل التقليدي ويحررها من صعوبة الكلمات فإن الترجمة تصبح تواصلا فعليا. و تكتسب معنى في نظر التلميذ عندما يدرك أنها ليس تطبيقا للقاموس ثنائي اللغة، و لكنها تهدف إلى إيصال فحوى ما إلى متلق محدد.

إن الترجمة قد اكتسبت في عـالم اليـوم مكانتـة مـتزايدة الأهمية بسبب تعدد أوجه التبادل وتعدد وسـائل الإعـلام. أمـا الترجمة الآلية بدون تدخل الإنسان فإنها تظل حلما طوباويـا. ويزداد الاحتياج للترجمة لدى الفنيين و الباحثين و المدرسـين. و دون أن تيم الادعاء أننا نؤهل مترجمين محترفين فإننا نظن أن غايات دروس اللغة يمكـن أيضـا أن تتضمـن تعلـم الترجمـة، وتشكل مبادرة متواضعة و معقولـة لتعلـم الترجمـة. و قـد آن الأوان أن ننكب على تعلم الترجمة في الوسط المدرسي.

و ليس لهذا العمل من مطمح سوى أن يثير الفكر حـول تطبيقات أخرى تندرج في هذا المنظور.

ملحق (1)

An amber gambler*

First motorist: - Where the devil do you think you're going? Look what you've done to my wing! Can't you use your eyes? The lights must have been at red for you.

Second motorist: - They weren't! They were at amber.

First motorist: - then you shouldn't have come on!

Second motorist: - It's your fault. You were driving too fast. We're in a built-up area. you know.

1st m. - Nonsense! I was well within the thirty limits: in any case I had the right of way.

2nd m. - You've made a mess of my bumper.

1st m. - What about my wing? You've knocked it in. It'll cost a small fortune to put it right.

2nd m. -Why didn't you use your brakes?

1st m. - I didn't get the chance. You hit me so suddenly. And why was your felt indicator flashing? You weren't turning.

2nd m - No, but I had just turned.

1st m. - Then you should have cancelled your signal.

2nd m. - Are you trying to tell me how to use an indicator?

1st m. - I'm trying to tell you that you're in the wrong. Look at your position! Look at nine! Anybody can see the responsibility is yours.

2nd m. -We're causing an obstruction. Let's pull over to the side of the road a bit farther on.

1st m. - Right... Unfortunately, when we were approaching the junction there were no people about.

2nd m. - Yes, we've no witnesses. Not even policeman around to ask how we hit each other.

1st m. - We didn't hit each other: you hit me!

2nd m. - Yes, but your must hqve jumped the lights.

1st m. No, you're to blame. You're an amber gambler!

2nd m. - I've been driving for ten years and I've a clean record.

1st m. - Well, either you've been very lucky. or the police hqve been very negligent!

2nd m. - I've passed the Advanced Driving Test!

1st.m. - And I'm a member of the League of Safe Drivers! You've no hope of getting in, that's certain. Anyway, we can't stay here arguing. Here's my address, and I'll just note down your car number.

2nd m. - Here's mine. We must find the cheapest way to settle this.

* Extrait du manuel de 2e. Say What You Mean . Collection Ballandras. Fernand Nathan, Paris 1977, p.19-20 .

الملحق (2)

Would you like to be a pupil in Summerhill?*

No pupil is compelled to attend lessons. But if Jimmy comes to English on Monday and does not make an appearance again until Fridqy of the following week, the others quite rightly object that he is holding back the work, and they may throw him out for impeding progress.

Afternoons are completely free for everyone ...I see the juniors playing gangsters. Some of the seniors busy themselves with motors and radios. and drawing and painting. In good weather, seniors play games. Some tinker about in the workshop, mending their bicycles or making boats or revolvers.

Tea is served at four. At five, various activities begin. The juniors like to be read to. The middle group likes work in the Art room- painting, linoleum cuts, leather work, basket making. There is usually a busy group in the pottery: in fact, the pottery seems to be a favorite haunt morning and evening. The oldest group works from five onward. The wood and metal workshop is full every night...

*From Summerhill, a radical approach to child-rearing. by A.S. NEILL (1960, New York, Hart Publishing Company,.)

BIBLIOGRAPHIE

I. Textes officiels

Tous les textes officiels, circulaires et instructions ministérielles – sont reproduits dans les brochures Langues Vivantes : Horaires,programmes, instructions, régulièrement mises à jour et disponibles à l'Institut National de Recherche et Documentation pédagogique, 29rue d'Ulm, Paris 5.Dans celles-ci on trouve également les textes des Conférences des Inspecteurs généraux.

II. Ouvrages de didactique des langues

1.Optique générale, audio-orale ou audio-visuelle

ANTIER ,Maurice, GIRARD, Denis HARDIN, Gérard, *Pédagogie de l'anglais*,Paris,Hachette, 1972.

FRIES ,Charles C. ,*Teaching and learning English as a foreign language*,The University of Michigan Press, Ann Arbor, 1945.

GIRARD, Denis, *Linguistique appliquée et didactique des langue*, Paris ,A. Colin Longman,1972.

LARDO, Rebert, *Language teaching, a scientific approach*, New York, Mc Graw-Hill,1964.

MACKEY.William Francis, *Language teaching analysis*, London ,Longman, 1965.

PUREN, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan CLE International,1988.

2.Optique fonctionnelle et communicative

BESSE, Henri, "Pragmatique des paraphrases discursives" in *Travaux de Didactique du Français langue étrangère*, CDF Université de Montpellier III no 2, Dec. 79,p.1-16.

-," Problémes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère" ,in *Langue Française* no 8, 79, p.62-77.

-," Traduction et didactique des langues", *in Die Neueren Sprachen*, Juin 1975, 3e cahier,p. 238-247 et août 1975,4e cahier, p.338-353.

Coste, Daniel, Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E. et Routlet, E., *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, 1976.

Coste Daniel, " Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère ". in *Langue Française* n° 8, Déc. 1970.

Galisson, Robert, Coste, Daniel, *Dictionnaire de diductique des langues*, Paris, Hachette, 1976.

Galisson, Robert, *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères, du structuralisme au fonvtionnalisme*, Paris, CLE Internationnal, 1980.

-, *Lexicologie et enseignement des langues*, Collection " F ", Paris, Hachette, 1979.

Galisson, Robert, Besse, Henri, *Polémique en didactique, du renouveau en question*, Paris, CLE International. 1980.

Galisson, Robert, Bautier, Elisaneth, Coste, Daniel, Henrard, Jean, Lehman, Denis, Porcher, Louis, Roulet, Eddy, Lignes de *force du renouveau actual en didactique des langues étrangères, Paris*, CLE International, 1980.

Moirand, Sophie, " Approche globale des texts écrits ", in *Etudes de Linguistique appliquée* n°23, Juillet 1976, p. 88-105.

-, Situations d'ecrit, Paris, CLE International, 1979.Widdowson, Henrt, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris. CREDIF/Hatier, 1981, (traduction de Teaching Language, as Communication, Oxford, OUP, 1978).

3. Evolution récente en didactique

Coste Daniel, et al., *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues* (1968-1988), Paris, Didier, LAL, 1994.

DE Vecchi, Gérard, *Aider les éléves à apprendre*, Paris, Hachette Education, 1992.

DEVecchi, Gérard et CARMONA-MAGANALDI, Nicole, *Faire construire des saviors*, Paris. Hachette Education, 1996.

DUFEU, Bernard, *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, Paris. Hachette, 1996.

Richterrich, Rene, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985.

III. Ouvrages plus généraux traitant des langues vivantes et de l'apprentissage

BLOOMFIELD, Leonard, *Langage*, Paris, Payot (traduit de l'américain, 1er édition, 1933).

BOUTON, Charles Pierre, *L'acquisition d'une langue étrangère*, Paris Klincksieck, 1974.

GUENOT, Jean, *Clefs pour les langues vivantes*, Paris, Seghers, 1964.

JAKOBSON, Roman, *Essais de linguistique générale*, Paris, Editions de Minuit, 1963, (voir sur notre sujet les chapitres 4 et 5).

MARTINET, André, Elèments de linguistique générale, Paris, A. Colin, 1970.

PIAGET, Jean, *Mes Idées*, collection " Médiations ", Paris Denoel-Gonthier, 1977.

-, *Où va l'éducation*, collection " Médiations ", Paris, Denoel-Gonthier, 1972. Searle, John, Les Actes de langages, collection " Savoir ", Paris, Hermann, 1972.

IV. Ouvrage traitant de la traduction

BALLARD, Michel, *La traduction : de l'anglais au français*, Paris, Nathan Université, 1987

-, *De Cicéron à Benjamin, traducteurs, traductions, réflexions*, Presses Universitaires de Lille, 1992.

CATFORD, John, *A Linguistic theory of translation*, Oxford University press, 1965.

DELISLE, Jean, *L'analyse du discours comme méthode de traduction : initiation à la traduction française de texts pragmatiques anglais*, Ottawa ,Edition de l'Université d'Ottawa, 1980.

GRELLET, Françoise, *Apprendre à traduire. Typologie d'exercices de traduction*, Presses Universitaires de Nancy, 1991.

LADMIRAL. Jean-René, *Traduire : théorémes pour la traduction*, Paris, petite Bibiliothèque Payot, 1979.

LAVAULET, Elisabeth, " Traduire en classe : pourquoi ou pour qui? " *Triangle 10*, Paris, Didier Erudition, 1991.

LAVAULET, Elisabeth, " Traduire en LEA, traduire pour communiquer ", *La traduction à l'université, Recherches et propositions didactiques*, M. Ballard (ed.), Presses Universitaires de Lille, 1993.

LAVAULET, Elisabeth, " Former des étudiants LEA à la traduction technique et scientifique : un défi didactique ? ", ASp, la *revue du GERAS* no 3, fevrier 1994.

LEDERER, Marianne, " La traduction : transcoder ou réexprimer ? ", in *Etudes de Linguistique appliquée*, no 12, oct.-déc. 1973, p. 7-25.

-, " Synecdoque et traduction ", in *Etudes de Linguistique* appliquée, no 24, oct.-déc. 1976, p. 13-41.LEDRER. *La traduction aujourd'hui*, Paris Hachette, 1994.

NIDA, Eugène A., Taber Charles R., *The theory and practice of translation*, Leyden, United Bible Societies, 1969.

PERGNNIER, Maurice, " L'envers des mots ", in Etudes de Linguistique appliquée, no 12. oct.-déc. 1973. p. 26-38.

Les fodements socio-linguistiques de la traduction, Paris, Librairie Honore Champion, 1978.

SELESKOVITCH, Danica, *Langage, Langues, et Mémoire*, collection "Lettres Modrenes", Paris, Minard, 1975, 272 p.

-, *L'interpète dans les conférences* internantionales, collection "Lettres Modrenes", Paris,Minard,1968.

-. "Traduire : de l'expérience aux concepts". in *Etude de Linguistique appliquee,* n 24, oct. –déc.1976, (voir aussi l'introduction de cette revue don't le numéro est entièrment consacré à la traduction),p.64-91.

-. " Vision du monde et traduction", in *Etude de Linguistique appliquée*, n° 12, oct. –déc1973,p.105-109.

SELESKOVITCH, Danica, LEDERER, Marianne, *Interpréter pour traduire*,Paris, Didier Erudition, 1984.

VINAY, Jean-Pierre, DRABELENT, Jean, *stylistique comparée* du *français et de l'anglais*, Paris, Didier, 1977, (1re édition, 1958).

الفهرس

الباب الثالث

مقاربات جديدة في طرق التدريس

المؤلفة : إليزابت لافو

- دكتوراه في علم الترجمة ، جامعة السربون، 1983م
- أستاذة محاضرة في جامعة غرنويل، فرنسا.
- مارست تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الفرنسية، وكذلك تدريس اللغة الفرنسية في بريطانيا وأمريكا في المستويات الثانوية والجامعية.
- تمارس الترجمة عملاً وتدريساً.
- لها العديد من الدراسات حول الترجمة و طرق التدريس

المترجم : حميد مطيع العواضي

- دكتوراه في علم الترجمة، جامعة السربون، 1998م.
- أستاذ الترجمة واللسانيات المساعد، ورئيس قسم اللغة الفرنسية في كلية الآداب، جامعة صنعاء.
- رئيس تحرير الموسوعة اليمنية الطبعة الثانية، وعضو مجلس أمناء- مؤسسة العفيف الثقافية و عضو مكتبها التنفيذي .
- له كتاب : المعاجم اللغوية المعاصرة ، قضاياها النظرية والتطبيقية، منشورات مؤسسة العفيف الثقافية ، صنعاء، 1999م.
- له كتاب مترجم (بالاشتراك) : بلاد اليمن في المصادر الكلاسيكية (دراسة و مختارات)، منشورات وزارة الثقافة والسياحة، 2001م.
- له العديد من الدراسات و البحوث و الترجمات والمقالات المنشورة في المجلات و الصحف اليمنية.

دور الترجمة

في تعليم اللغات الأجنبية

تعلم لغة أجنبية وتعلم معها الترجمة

يكتسب تعليم اللغات الأجنبية أهمية متزايدة، وقد تطورت طرق تدريس هذه اللغات تطوراً كبيراً وذلك لإتساع الإهتمام بتعلمها وتعليمها وزاد في نفس الوقت الاهتمام بالترجمة لما لها من دور بارز في التواصل البشري.

ويعنى هذا الكتاب بطرق دراسة اللغة الأجنبية وخاصة الإنكليزية، كما يقدم تصوراً جديداً في كيفية جعل هذا التعليم مقروناً باكتساب مهارة الترجمة كنتاج طبيعي لتعلم اللغة الأجنبية.

ويرتكز الكتاب على مقاربات نظرية مدعمة باستبيان عملي ومقترحات إجرائية من شأنها الإسهام بتغيير النظرة إلى دور الترجمة في تعلم اللغات الأجنبية.

نفدت طبعتا هذا الكتاب الفرنسيتان وما زال يلقى اهتماماً كبيرا لما انطوى عليه من تجديد وابتكار، وهذه ترجمة عربية لطبعته الأخيرة المنقحة والمزيدة.





مؤسسة العفيف الثقافية

ص.ب: 12484 صنعاء - الجمهورية اليمنية تلفاكس: 148 240

بريد إلكتروني: alafif@y.net.ye / http: //WWW.ynet.ye/alafif